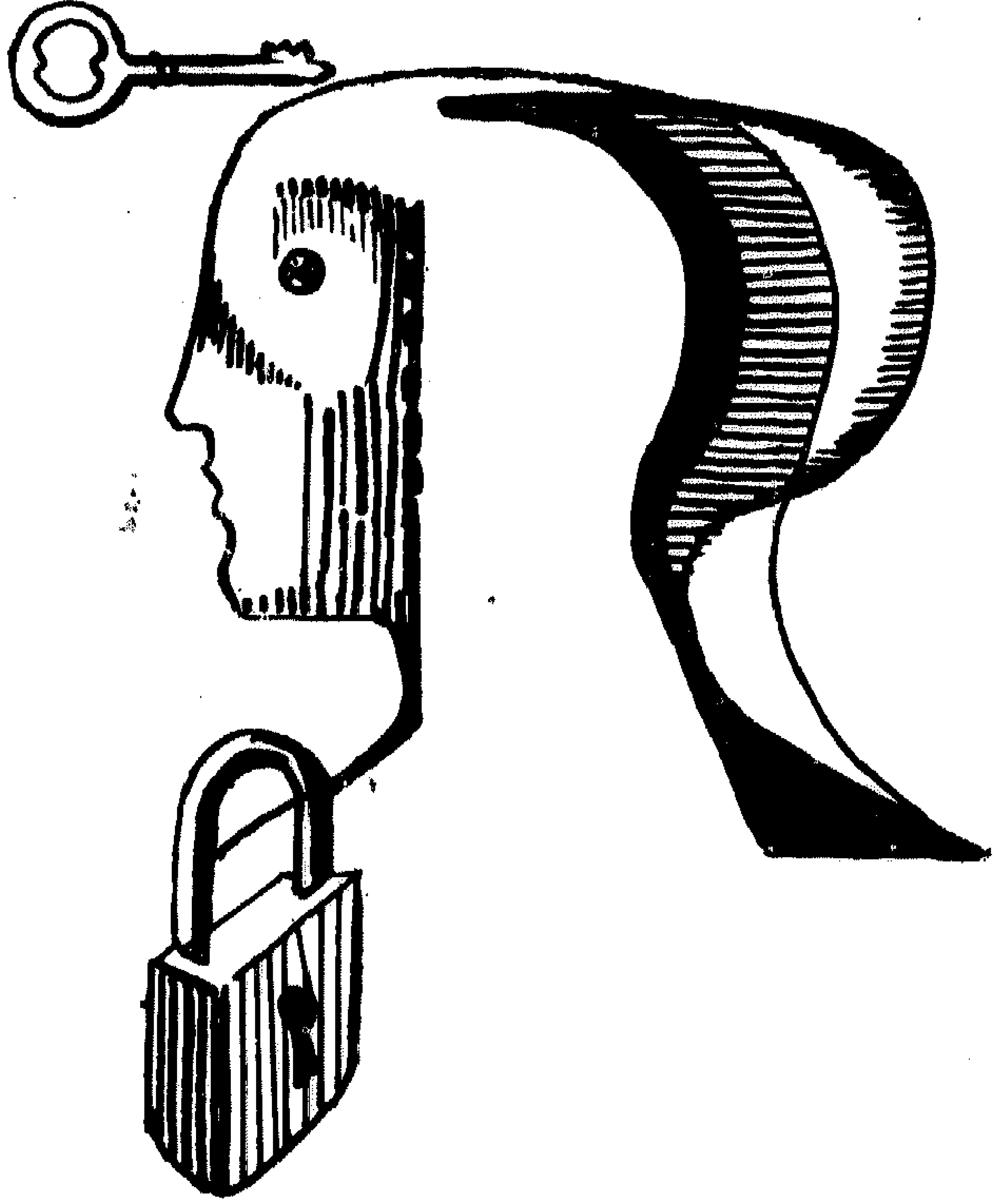
ادموند كنغ

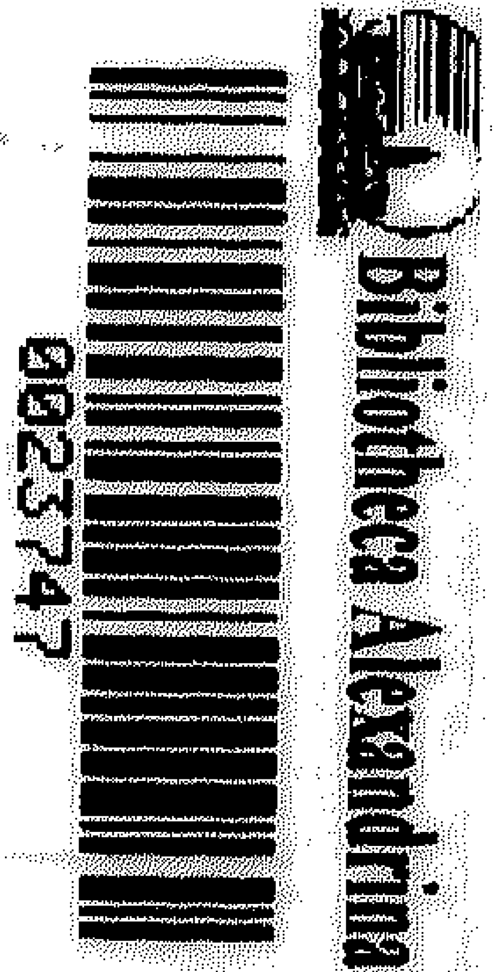


التربية المقارنة

منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية

ترجمة الدكتورة

ملكة أبيض



الدراسات النفسية
٣٠

الاشراف الفني : زهـــــير الحـــمو

التربية المقارنة

الدراسات النفسيّة

٣٠

« عندما ندرس انظمة التربية الاجنبية علينا الا ننسى ان ما يوجد خارج المدارس قد يهم بدرجة اكبر مما يقع داخلها ، وهو يتحكم فيما يوجد داخل المدارس ويفسره ...

ان القيمة العملية لدراسة سير انظمة التربية الاجنبية بروح منصفة ودقة علمية تتمثل في انها تزيد من كفاءتنا في دراسة نظامنا الخاص وفهمه » .

مايكل سادلر ، ١٩٠٠

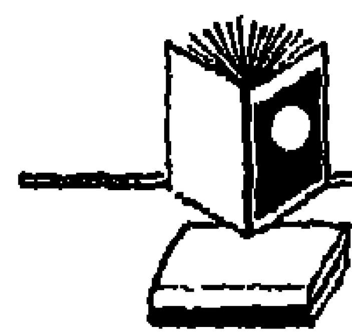
ادموند كنغ

التربية المقارنة

منطلقات نظريّة ودراسات تطبيقيّة

ترجمة الدكتورة

ملكة أبيض



منشورات وزارة الثقافة
في الجمهورية العربية السورية
دمشق ١٩٨٩

العنوان الأصلي للكتاب

Other schools and ours

Comparative studies for to day

by : Edmund King

fifth Edition

Holt, Rinehart and Winston

London. New York. Sydney. Toronto

التربية المقارنة = OLHER SCHOOLS AND OURS :
منطلقات نظرية ودراسات تطبيقية / تأليف ادموند كنغ
؛ ترجمة ملكة أبيض .- ط١ .- دمشق : وزارة الثقافة
، ١٩٨٨ .- ٦٦٤ ص. ؛ ٢٥ سم .- (الدراسات النفسية
؛ ٣٠) .

بآخره فهرس مصطلحات .
١- ٣٧٠,١٩ ك ن غ ت ٢- العنوان ٣- كنغ
٤- أبيض ٥- السلسلة
مكتبة الأسد

الايداع القانوني : ع - ١٩٨٨/١٢/٨٤

مقدمة المترجمة

يعكف المسؤولون عن التربية في جميع بلدان العالم على مواجهة مشكلات جديدة حادة ، مشتركة في بعض الجوانب ومختلفة في بعضها الآخر ، مما يجعل من نظم التربية مسرحا لتغيرات عميقة واسعة في جميع بلدان العالم ايضا .

لقد شهدت العقود الأربعة الاخيرة في الواقع تطورا كبيرا ـ بل وتحولا جذريا ـ في اهداف انظمة التربية وبناها تحت ضغط التقدم العلمي ـ التقني ، الذي غدا مقصودا مصمما على الاصعدة المحلية والقومية والدولية ، يفرض على بلدان العالم مجاراته حين وضع الخطط والمناهج في جميع انواع التعليم ومراحله . لذلك كان المعنيون بالتربية بحاجة الى تجاوز الافق المحلي والاطلاع على الظروف والاتجاهات العالمية ، وعلى ما تتركه من اصداء في الأنظمة التربوية . والتربية المقارنة من اكثر العلوم تلبية لهذه الحاجة عن طريق امداد الاشخاص الذين يريدون ادراك الوضع الحالي للتربية بالمواد الأولية من لوائح ومقارنات ونظرات تقود الملاحظة وتعمق الفهم في امور التربية وتساعد على اصلاحها بصورة مستمرة . الا ان هذا العلم يعاني من صعوبات كثيرة تجعل التاليف فيه محدودا نسبيا ، نظرا لاتساع ميدان التربية وسرعة تطوره مما يؤدي غالبا الى ضيق المعلومات التي يضمها ـ على سعتها ، وسرعة تقادمها ـ على حداثتها . غير ان فوائده الجزيلة تشكل حافزا قويا للتغلب على هذه الصعوبات عن طريق زيادة العناية بالتوثيق التربوي واعتماد التقنيات الحديثة في تبادل المعلومات .

من هذا المنطلق رحت ابحث عن معلومات اوسع افقا واحدث عهدا حالما انجزت كتابي « التربية المقارنة » ودفعته للطباعة* . ولفت انتباهي كتاب ادموند كنغ : مدارسنا ومدارس الآخرين* . فقد كان هذا الكتاب يتميز بجمعه بين اطار نظري ناضج « دينامي » ومعلومات وفيرة متجددة ادرجت ضمن دراسات حالات او مناطق ، وجمعت وحللت بالاستناد الى هذا الاطار . وتعود اهمية هذا الاطار النظري الى الحاجه على التوفيق بين الموضوعية العلمية المطلوبة ، وفهم النظرة الذاتية للاناس الذين يشكلون الحالات المدروسة ، « النظرة من الداخل » كما يسميها الكتاب . كما تعود اهمية دراسات الحالات الى انها جمعت بين غنى التجارب التربوية التي تركزت عليها ، ومعرفة الكاتب الوثيقة بها .

يشتمل الكتاب على اقسام اربعة :

يضم القسم الاول فصلا واحدا (الفصل الأول من الكتاب) وهو يشكل لمحة بانورامية اجمالية لسياق التربية المتغير ، تكشف عن التفاعل القائم منذ منتصف هذا القرن بين التطورات العلمية ـ التقنية من جهة ، والميدان التربوي من جهة اخرى . ويتساءل الكاتب في نهايته عن المهمة الحقيقية للتربية المقارنة في هذه الفترة : هل تتمثل هذه المهمة في التنبؤ بما سيحدث في المستقبل بحيث تضع امام المسؤولين عن صنع السياسة صورة محددة يتقيدون بها في عملهم ؟ ام انها تقتصر على التحليل المقارن الذي ينبه الى الاحتمالات والبدائل الممكنة ، ويترك لهم اتخاذ قراراتهم في ضوئها ؟ ويختار الكاتب الوظيفة الثانية .

اما القسم الثاني فهو يتالف من فصلين : الثاني والثالث من الكتاب .

---

* د. ملكة ابيض ، التربية المقارنة ، جامعة دمشق ، ١٩٨١ م.

* الطبعة التي ترجمها من هذا الكتاب صدرت عام ١٩٧٩ . الا ان المصادر التي يستعين بهسا المؤلف لا تتوافر لدينا حاليا .

يدور الفصل الثاني حول الالتزام الجديد للتربية المقارنة ، التي لم تكن في الماضي سوى مقرر يدرس في معاهد المعلمين وكليات التربية ، ولم يكن جمهورها يتجاوز بعض المعلمين في هذه المؤسسات وطلابهم . وها هي اليوم تحتل مكانة مرموقة ضمن البحوث الرامية الى تطوير التربية ، والندوات التي تجمع خبراء من ميادين مختلفة للتعاون على ترشيد القرارات المتصلة بالسياسة التربوية . ان جمهورها القديم لم يزل معها ، الا ان مجالها اتسع لجمهور اوسع يضم الباحثين والخبراء من المربين والمتخصصين في العلوم الانسانية الاخرى كالسياسة والاقتصاد والاجتماع وغيرهم . وهي ما تزال تحتفظ بوظيفتين اثنتين وهما :

- تقديم المعلومات حول التربية في سياقات بديلة متنوعة .
- المساعدة في تحليل الظواهر والاتجاهات والمشكلات التربوية .

الا انها التزمت حديثا بوظيفة ثالثة اضافية وهي :

- ارشاد القرارات والنمو التربوي ، مع تحسين التعرف على الآثار المتبادلة بين مجال التربية من جهة والمجالات الاجتماعية ـ الاقتصادية ـ السياسية من جهة اخرى .

ويقف وراء هذا الالتزام بالدرجة الاولى الشعور بتخلف التربية عامة عن مواكبة التقدم العلمي ـ التقني المعاصر مما يؤدي الى مفارقة تثير الخيبة لدى الافراد والاضطراب في المجتمع . وبهذه المناسبة يربط الكاتب بين ثلاث مراحل للتنظيم التقني والاجتماعي ، وثلاثة اساليب تربوية متميزة على النحو التالي :

المرحلة قبل الصناعية ، ويقابلها نظام شكلي يعد ابناء الطبقة العليا من ملاك الارض واصحاب المهن الراقية لتسلم مراكز المسؤولية . والتعليم في هذه المرحلة لا يرتبط اطلاقا بالحياة العملية فهو كما تقول

العبارة المتداولة : « كل ما يبقى بعد ان يكون المرء قد نسي كل ما تعلمه في المدرسة » .

والمرحلة الصناعية ـ التجارية ـ التقنية ، ويقابلها تعليم يعكس جو الطبقة المتوسطة المدينية او البرجوازية الصاعدة . والمدرسة النموذجية لهذا الاسلوب هي « مدرسة المصنع » او « التدريب » .

والمرحلة بعد الصناعية ، التي تتميز باتساع مهن الخدمات ، وتتطلع الى قيام « مجتمع تواصلات والى احياء الانسانية الشاملة والحضارة التي يمارس فيها الجميع التعلم والتعليم باستمرار وبقدر من المشاركة . وقد تجلى الشعور بها وبمقتضياتها التربوية منذ الستينات ، ، الا انها لم تسد بعد اي مكان .

ويبين الكاتب ان الموضوعية الصحيحة التي تناسب الاسلوب التربوي الثالث هذا تتطلب اسهام « النظرة من الداخل » والتغذية الراجعة اسهاما كاملا في الدراسات المقارنة .

ويزود الفصل الثالث الباحث بعناصر او ادوات تحليلية تساعد في عزل الجوانب ذات الدلالة والقابلة للمقارنة عن الجوانب الطارئة والفردية ضمن كل نمط قومي او ثقافي . وهذه العناصر هي :

السياق الثقافي : ويسوغ الكاتب اختيار التربية المقارنة للبلدان (او الكيانات السياسية) اساسا في البحوث ، بان الحكومات في معظم البلدان تتحمل مسؤولية التربية ، وتضع قوانين بصددها تسري في جميع ارجائها . وعندما تكون هناك مطالبة بالاصلاح فهي توجه الى الحكومات . كما ان التنسيق الدولي يتم عبر انظمة الحكم القائمة . وهناك من دون شك فروق وصراعات داخل كل سياق ثقافي (او بلد) ، الا انها لا تبلغ مبلغ الفروق القائمة بين الثقافات (او البلدان المختلفة) .

المفاهيم : تتخذ الكلمات معاني خاصة ضمن كل سياق ثقـافي ، فاستخدام الكلمات نفسها في ثقافات عدة لا يؤدي المعاني نفسها . كما ان الكلمات تتخذ معاني مختلفة ضمن كل من الاساليب التربوية الثلاثة التي ذكرناها مثل كلمات : التفوق ، وتكافؤ الفرص ، والتجديد .

المؤسسات : فالمفاهيم والعمليات تنتشر وترسخ عن طريق التمويل والتشريع الذي يتضمن انظمة الامتحانات والعقوبات والمكافآت وفرص الحصول على المكانة ... واذا كانت المؤسسات تؤدي عن طريق هذا النشر والترسيخ دورا ايجابيا ، فانها قد تؤدي ايضا دورا سلبيا حين تجمد الافكار وتحيطها بهالة من القداسة تجعلها فوق النقد والاصلاح .

العمليات : تتجسد المفاهيم ضمن المؤسسات من خلال عمليات عديدة مثل تنظيم البرامج والدوام وامداد المدارس بالمعلمين والطلاب .

ويشـــتمل الفصل على رسم بياني او نموذج يفيد في اتخاذ القرار وصنع السياسة التربوية .

وفي القسم الثالث من الكتاب ينتقل الكاتب من المنطلقات النظرية الى الدراسات التطبيقية ، ويختار سبعة بلدان ، يسوغ اختيارها في فصل كامل ، ثم يخص كلا منها بفصل مستقل . وهذه البلدان هي الدنمارك وفرنسا ، وبريطانيا العظمى ، والولايات المتحدة الامريكية ، والاتحـاد السوفييتي ، واليابان (وهي في رايه ـ تمثل البلدان المتقدمة في اوربا وامريكا وآسيا) ، والهند (وهي ـ في رايه ـ تمثل لاقطار الفقيرة لا في آسيا فحسب ، بل في العالم كله) . وهذا الاختيار يتاثر في الواقع بخبرة المؤلف ، لان هناك بلدانا غنية وفقيرة اخرى يمكنها اغناء النقاش التربوي بتجاربها الماضية والحاضرة . الا ان اي مختـص في التربية المقارنة لا يستطيع مسح الميدان كله بنفس القدر من الشمول والعمق الذي نصادفه في دراسة هذه الحالات .

وجدير بالذكر ان الكاتب يتبع مخططا واحدا لدراسة جميع الحالات فهو يقدم للحالة تقديما سريعا يبرز ما تتميز به ، ثم ينتقل الى السياق الموروث ، فالى الاوضاع الجديدة التي دفعت للتغيير والاصلاح ، فالى البنية الحالية للنظام المدرسي في مراحله الابتدائية والمتوسطة والثانوية فالى التعليم العالي واعداد المعلمين . ويختتم العرض بالدروس التي تقدمها الحالة (او يقدمها البلد المدروس) للعالم . وبالرغم من ان المؤلف يدخل ضمن رؤوس الموضوعات الكبرى عناوين فرعية تشير الى اهم الخصائص والمشكلات التي تواجه في كل حالة ، فان هذا المخطط الموحد يسهل اجراء المقارنات ، ويزيد من فائدتها . كما ان ربط التجربة التربوية بالسياق الاجتماعي يساعد في تقويمها بصورة اكثر موضوعية .

ونود الاشارة الى اننا اضطررنا للتخلي عن حالة هامة هي : بريطانيا العظمى نظرا لطولها الزائد والتفصيلات الكثيرة التي يوردها المؤلف فيها ، والتي قد لا تهم الدارسين خارج ذلك البلد .

اما القسم الرابع والاخير ، فهو يضم فصلا واحدا بالغ الاهمية ، لان المؤلف لا يقتصر فيه على تلخيص الاطار النظري للدراسات المقارنة الذي عرضه في القسمين الاول والثاني ، والتعقيب على دراسة الحالات التي نذر لها القسم الثالث ، بل يبادر الى اعطاء تفسير جديد للحضارة الانسانية وللتربية التي تنشئها فيقول :

(ان الحضارة شكل من اشكال « المداولة المستمرة » عبر العصور . ومهما كان ما يفعله رجال التربية ، فانهم يشعرون دوما بانهم يفعلون او يقولون شيئا ذا معنى واسع او عالمي ، وانهم بذلك يشاركون في المداولة العظيمة التي تتشكل منها الحضارة .

وضمن هذه الرسالة النبيلة يعد المعلم معلما بقدر ما يحدثه من تعلم عند شخص آخر ، ويصبح مربيا حين ياخذ ذلك الشخص الآخر المداولة على عاتقه ويدفع العملية الى الامام) .

ويتميز هذا الفصل الختامي بوجود توجيهات او توضيحات يقدمها المؤلف الباحثين في هذا الميدان بشان الجهات الدولية والقومية المعنية بالدراسات المقارنة والتي يمكنهم مراجعتها ، او الحصول على مطبوعاتها من سلاسل كتب ، ودوريات ، وتقارير بالدراسات الميدانية التي ترعاها او تجريها .

كما يتميز بوجود نقاش مطول لمسائل « الطريقة » او « الطرائق » في الدراسات والبحوث المقارنة ، يتخلله ذكر لمحاولات الافادة من طرائق العلوم الإجتماعية في هذا المجال ، وملاحظات مفيدة وبخاصة للمعنيين بالدراسات الميدانية . ويتوج الفصل بعرض سريع للدراسة الميدانيـة التي اشرف عليها المؤلف في « معهد كنغ King's College » بجامعة لندن حول « حاجات افراد الفئة العمرية من ١٥ ــ ٢٠ عاما وادراكاتهم » وبملحقين :

يمثل الملحق الاول نموذجا لتحليل « الحداثة » وبخاصة في المدرسة الثانوية .

اما الملحق الثاني فهو يقدم ثلاثة نماذج لدراسات مقارنة يشتد الاهتمام بها حاليا ، لانها تتركز على الموضوعات الصغيرة المحـددة او المشكلات ، بدلا من الحالات او المناطق . والموضوعات التي يعالجها المؤلف هنا تحت عنوان « ثلاثة تحليلات مقارنة » هي : التمدين والتربية ، وطبيعة الادارة والتربية ، ومشكلات الطلاب .

هذه لمحة موجزة عن ابحاث الكتاب الذي رأينا من الضروري نقله الى العربية لخدمة جمهور القراء بصورة عامة ، والباحثين والمعنيـين بشؤون التخطيط التربوي بصورة خاصة . ذلك ان معظم كتب التربية المقارنة في الاقطار العربية مـا يزال يؤلف لاغراض التدريس في معاهـد اعداد المعلمين للمدارس الابتدائية والثانوية ، بالرغم من ان كل الدلائـل

تشير الى تخطي الوطن العربي هذه المرحلة الى مرحلة اجراء البحوث وصنع السياسة التربوية .

وقد لا نتفق مع الكاتب حول كل ما اتى به ، وهـذا طبيعي نظرا لارتباطه بسياق ثقافي يختلف كليا عن ذلك الذي الفناه والذي نعمل من اجله . الا اننا نجد فيه اطارا نظريا عميقا ، وحسا نقديا فذا يضع كلا من الحالات التي درسها في سياقها الخاص ، ويكشف عن نقاط القوة والضعف فيها وفي ذلك ما فيه من دروس لتجنب النقل عن اي مدرسة كانت ، مهما بلغ شانها من الرقي ، والسعي لتفهم السياق الخاص ، والعمل على ايجاد الحلول لمشكلاته ضمن الاطار الذي يفهمه اناسه ، ويتمكنون من الانخراط فيه .

هناك ملاحظة اخرى وهي ان علم التربية المقارنة ـ شانه في ذلك شان العلوم الاجتماعية الاخرى ـ يعمل على تحديد مصطلحاته وتوحيد لغته ، توكيدا لصفته العلمية . وهذا المهمة عسيرة جدا لان هذا العلم يعالج الموضوعات التي يهتم بها الانسان العادي ويعبر عنها بعاميته ، لذلك يواجه تعدد اسماء المسمى الواحد ، وتعدد مسميات الاسم الواحد اضافة الى التداخل بين الاسماء العديدة والمسميات العديدة . وهذه الصعوبة تتجلى بصورة اكبر في الوطن العربي ، لان عملية نقل البحوث والدراسات الاجنبية الى العربية ما تزال عملية فردية خاضعة لاجتهادات الناقل او المترجم . وقد تطلبت ترجمة هذا الكتاب جهدا بالغا لصعوبة اسلوب الكاتب وتعقيده من جهة ، ولكثرة التجارب والمعاني الواردة فيه وحداثتها من جهة اخرى ، مما اضطرني لوضع مصطلحات جديدة اضافة الى تلك التي رجعت فيها الى المعاجم الاختصاصية المعروفة مثل :

ـ د. محمد علي الخولي ، قاموس التربية ، بيروت : دار العلم للملايين ١٩٨٠ .

ـ د. احمد زكي بدوي ، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٨ .

ـ د. ابراهيم مدكور (تصدير ومراجعة) ، معجم العلوم الاجتماعية القاهرة : الهيئة المصرية للكتاب ، ١٩٧٥ .

ـ د. فاخر عاقل ، معجم علم النفس ، بيروت : دار العلم للملايين ط ٢ ، ١٩٧٧ .

ـ د. جميل صليبا ، المعجم الفلسفي (مجلدان) ، بيروت : دار الكتاب اللبناني ، ١٩٧١ والمعجم العام :

ـ منير البعلبكي ، المورد ، بيروت : دار العلم للملايين ، ط ١٧ ، ١٩٨٣ .

وكل ما ارجوه ان يحقق هذا العمل الفائدة المرجوة منه ، ويسهم في ارشاد القرارات والنمو التربوي في البلدان العربية . فمعظمنا يواجه القرارات الجديدة دون ان يعد لها ، مما يؤدي الى اهدار المال والجهد والوقت ، ودفع التربية في متاهات بات من الضروري اخراجها منها .

د. ملكة ابيض



القسم الأوّل

الدراسات المقارنة - سياق متغير

الفصل الأول

السياق المتغير للتربية بأسرها

دعت الى نشر الطبعة الخامسة لهذا الكتاب تغيرات عدة وتحديات جدية واجهتها التربية في كل مكان .

ففي الفترة التي اعقبت الحرب العالمية الثانية ـ تلك الفترة التي عمت التربية فيها موجة من التفاؤل ، وبدا فيها مستقبل التربية مضمونا ضمن مخطط واسع للاصلاح الاجتماعي ـ وضعت خطط وطيدة في عدد من الدول لاجراء توسع كبير في المدارس والمعاهد العليا . ومع التحسن في التقنيات والتقدم في المهارات التعليمية ، ظن المخططون ان من الممكن الركون الى التعليم النظامي في تحقيق التوقعات الشخصية والاجتماعية والوطنية على مقياس عالمي ، من الزاوية المادية على الاقل .

لقد راود الاذهان ، ان تخصيص الاموال الضخمة للتربية النظامية لن يسفر عن تنمية الاقطار ماديا فحسب ، بل سيوفر ايضا تكافؤ الفرص ، وسيرتقي بنوع العلاقات الانسانية داخل الدولة نفسها ، وبين دول العالم في الوقت ذاته . كما جال في الاذهان انه ما ان ترفع القيود وتنتشر العروض المناسبة للفرص التعليمية ، حتى يغتنم الناس فرصهم دونما وجل، ويفيدون منها . وستزدهر ايضا اشكال متنوعة من التفوق، ذلك انه لن يكون هناك نقد اساسي هام ما دامت خزانة التربية قد فتحت على مصراعيها ، وما دام كل فرد قد تمكن من اختيار التربية التي يرغب ، بحسب استعداده وحاجته (او بحسب اختيار الاهل ، ان لم يكن بحسب ارشاد المدرسين المبني على الخبرة) .

وعندما نعود اليوم الى الوراء ، يبدو كل ذلك ساذجا الى حد الغرابة .. مع ان الخبراء ، استنادا الى ذلك الاساس الوائق لم يكتفوا بالتنبؤ بالتطورات العامة فحسب (وذلك حتى اواسط الستينات) ، ولكنهم تكهنوا أيضا بالاتجاهات والمتطلبات العامة القادمة . وسار علماء الاجتماع وواضعو السياسة التربوية أبعد من ذلك على هدى مثال الاقطار الفنية وفي اذهانهم « انماط مثالية »او« نماذج »، فعمدوا الى قولبة أنظمة التعليم ، وملاءمتها للحاجات العامة والشخصية بصورة اكثر كفاية . لقد كان ذلك تمرينا تجاريا جيدا ، مع قدر كبير من المعلومات الاحصائية (كمعدل الولادات مثلا) ، وحسابات بالحاسبات الالكترونية للطلب على هذا النوع او ذاك .. ان المشكلة الوحيدة التي برزت آنذاك ـ وهي مشكلة اساسية ـ تتمثل في أن الحسابات لم تكن مقتصرة على التربية بحال من الاحوال . لقد كانت تدور حول أنظمة المدارس والمعاهد العليا ـ لا حول الافراد الذين يحصلون على التعليم ، وبالتالي على التربية العامة أو المهنية . وقد كذبت السنون اتجاهات التطور التي تم التنبؤ بها ، ذلك أن التنوع في التفضيل والحاجة لم يؤخذا بعين الاعتبار .

لقد اظهرت الطبعة السابقة من هذا الكتاب مدى الضلال الذي وقعت فيه فرضيات الستينات ، لا حول التربية فحسب ، بل حول الحياة التي يترتب على التربية ان تعد من اجلها وترتبط بها ايضا . فهناك اناس عديدون من خارج التربية (كدافعي الضرائب واصحاب الاعمال) راحوا منذ نهاية الستينات ، وبداية السبعينيات ينتقدون اداء الانظمة المدرسية. ذلك انه مادامت التربية الشكلية تمثل أكبر صناعة مفردة في الدول المتقدمة (تستخدم أكبر عدد من الافراد وتمتص أكبر قدر من الاموال ، وتحتل حيزا أوسع مما تحتله اية صناعة مفردة اخرى) ، فليس من المدهش أن يبدأ المسؤولون والمستهلكون في التربية بالتساؤل حول جدوى تكاليفها وادارتها . وقد صدر هذا النوع من النقد عن الطلاب والآباء على السواء أيضا .

ان الواقع ، المتمثل في انتشار فرص التربية عن طريق الاذاعة المسموعة

(الراديو) والمرئية (التلفزيون) والكتب الشعبية والتدريب أثناء الخدمة، بيّن مدى حماقة النظر الى التربية على أنها أمر مدرسي صرف أو موضوع مقتصر على الشباب .

ومن هنا كانت المناداة بالاصلاح . حتى المرحلة التعليمية الاولى (الخاصة بالاطفال) كان من الضروري تحسينها عن طريق اصلاح بنيتها وبرامجها وطرائقها . وقد جرت هذه الاصلاحات على نطاق واسع في عدة اقطار منذ الستينيات والسبعينيات وخلالها ، ووجهت الانتقادات الحادة في كل مكان الى ابتعاد التربية عن الحياة والعمل ، والى ضعف أداء المعلمين ، والى انخفاض مستوى التحصيل المدرسي وعدم الانضباط ، والى تسرب الطلاب أو لامبالاتهم أو غيابهم . لقد شكلت هذه التذمرات اعراضا للشعور السائد بان التربية اصبحت الآن اكثر اهمية من ان تترك كليا للاختصاصيين ، حتى لو لم تكن تسوغ الا جزئيا ، وربما لم تكن تنطبق الا على أجزاء من نظام التعليم القومي ، ونودي بان الاختصاصيين يجب أن يخضعوا لرقابة اكثر دقة وتمثيلا للمجتمع . وقد ازدادت الشكوك في التربية نتيجة المتاعب المالية التي عانت منها معظم الاقطار ،والاضطرابات الاجتماعية والسياسية التي واجهها قسم منها .

كان من المناسب ، على نحو ما ، خلال الستينيات أن يكون هناك طلاب يمكن أن يوجه اليهم اللوم ــ كما حدث في بركلي عام ١٩٦٤ ، وفي برلين وباريس عامي ١٩٦٧ و ١٩٦٨ . وكان بامكان العلماء الاستمرار في التنبوء كما لو كانت تلك الاحداث انحرافات عابرة . ولكن مجرد تمرد الطلاب (وحتى سقوط عدد من القتلى) لا يمكن أن يكون وحده المسؤول عن التحولات الضخمة التي حدثت في انظمة التعليم المدرسي والعالي في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات . كما أن هناك احتمالا اقل بأن تكون شكاوى الآباء والشباب وحدها هي التي قادت الى المطالبة « بمجتمع دون مدارس » أو بوضع منهاج عقلاني ، أو بايجاد صلات بين المدرسة والحياة العملية ، أو بنقل مركز الثقل من تعليم الشباب الى منظور التربية المستديمة . والحقيقة هي أن هذه الظواهر من الاستياء العميق ترددت في

جميع انحاء العالم . وللمرة الاولى وضعت الفرضيات الاساسية حول علاقة التربية بالمجتمع كله موضع تساؤل في الدول الغربية الواثقة بنفسها، وفي الوقت نفسه سمعت مجموعة مماثلة من التحديات (ولو بتعبير مختلف) في الدول الاشتراكية والنامية .

الافق الجديد للتربية :

لقد زال من الوجود ما كان يعد يقينا في التربية ، فتنبوءات الامس واسقاطاته لا تملك اساسا متينا في غد . ولم يعد التساؤل يقف عندعلاقات التربية الخارجية ، بل امتد الى التزاماتها الداخلية وأدواتها . ان علاقة « المدرسة » أو « التدريب » بالمضمون الحقيقي للتربية الشخصية او الاجتماعية أو المستديمة من خلال الاتصالات والخبرات المتعددة هي الآن موضع فحص دقيق مستمر ، والذين يحكمون على التربية هم الآن اكثر شدة وأوسع معرفة ، وهم لا يقتصرون على خبراء من ميادين خارج التربية، كرجال الحكومة والاجتماع والادارة ، بل يضمون ايضا «مستهلكين للتربية » كالآباء والطلاب . ولا يمكننا أن ننسى أن العقود الاخيرة تشهد تزايد معدل الشبان ــ الذين يعدون مواطنين بكل معنى الكلمة في اقطار عديدة ــ في التربية بعد الالزامية ، وفي الوقت نفسه تعود نسبة متزايدة من الدارسين الى التربية بعد فترة من الانقطاع .

ان حجم هذا المشروع ــ ونعني به التربية ــ والاعداد التي يضمها ، تكفي وحدها لاحداث ثورة في بناه وطرائقه ، حتى ولو لم يشر الى التغيرات اللاحقة في مركز اهتمامه ، وطابعه بالذات ــ اذا أردنا كنه الحقيقة . وعندما نضيف الى هذه الاعتبارات التحولات التي تشهدها التربية في التزامها الداخلي ، والمطالبات الملحة على قيامها باداء عام مختلف ، وتوقعات الجمهور ومتطلباته بان يحصل على تربية ــ في عالم من « البدائل الفورية » للتربية الشكلية ــ يتضح أن الافق الذي يواجه التربية هو **الاعداد للايقين**. ومن حسن الحظ ، أن العالم خارج مدارسنا ، والعالم خارج قطرنا ايضا، يواجه هذه الحالة الحدّية ذاتها .

هذا الواقع وحده يسوغ المنظور المقارن في كل مقاربة لقضايا السياسة العامة ، وفي مقاربة المشكلات التربوية بالدرجة الاولى . ذلك أن التربية ، بطبيعتها الخاصة ، تعمل على تشكيل المستقبل أو الاعداد له .

هناك تغير بارز غلب على التربية خلال العقود القليلة الماضية ، وهو الاعتراف بأن التربية لا يمكن أن تشق طريقها الى المتعلم مالم يقبل المتعلم ما يقدم له (ويجعله تجسيداً له الى حد ما) . ان ما يتوجب عليه ، في الحقيقة ، هو أن يسير بهذا العنصر الجديد قدماً بحيث يصبح جزءاً لا يتجزأ من تعلمه المقبل . وهناك تغير بارز آخر وهو الالحاح على بعد المعاناة في كل تعلم (كما هي الحال بالنسبة للجوانب المعرفية والانفعالية والعملية) سواء أكان التعلم شخصياً او اجتماعياً أم كليهما معاً . وهكذا فان ما يتعلم في الشباب يجب أن يعاد تعلمه باستمرار ، وربما تقييمه ايضاً . كما يجب أن تقود « المدرسة المؤقتة » بمنهاجها « الشرطي » مباشرة الى تربية للشباب الذي يسير متسارعاً (مدعوماً بالطبع) في طريق الاستقلال ، ويتطلب اشباعاً عن طريق التعاون في عالم يكون فيه آباء اليوم ومعلموه غرباء .

ان حديث الغد المتواصل عن التربية (ولا سيما بمعناها الاكثر اتساعاً) يجب أن يشتمل على مضمون مقارن قوي . ذلك أن كون جميع الدول والانظمة تواجه تحديات في الوقت ذاته ، سيوضح الحاجة للتحليل المقارن بصورة كبيرة . ولكن الدراسات المقارنة التي يتوقع لها الانتشار ، هي تلك المشاورات التي تعقد لصوغ السياسة (وللتعامل مع مشكلات التنفيذ) ، لان الاجتماعات الدولية التي تضم الوزراء ورجال الاعمال والاعلام والباحثين من كل الميادين تتوفر منذ الآن ، بصورة متزايدة ، على مشكلات تجديد التربية . وقد لا يستخدم هؤلاء هذه الصفة (المقارنة) ، ولكن الامر واضح للعيان .

وهكذا فان ما يسمى « التربية المقارنة » لم يعد مجرد مقرر ضمن برامج اعداد المعلمين ، بل هو الآن جزء من الشغل اليومي للحكومة ،

ولتخطيط القوى العاملة ، وللمصلحين الاجتماعيين ، وفي الواقع أيضا ، للآباء والطلاب الذين يطالبون بحصة عادلة في التربية . ان الشركاء الجدد في تلك الدراسة أو التقويم لم يعودوا مجرد مستهلكين يزودون العارضين في سوق التربية بتغذية راجعة ، بل يسهمون فيها ايضا بنظرات عميقة ، فيما لو زودوا بمعلومات كافية .

ولذلك ، فان كتابا من هذا القبيل يجب أن يخدم جمهورا متعددا يضم : الدارسين النظاميين في التربية (الذين قد يكونون دارسين بالدرجة الاولى في ميدان الاجتماع أو السياسة أو العمل وادارته) ، واولئك الذين يعنون بالتنمية العملية لقطر ما او منطقة ما ، وبالطبع اولئك المسؤولين عن العلاقات الدولية . وبما أنه لم يعد هناك اجابات شافية للمشكلات التربوية في اطار قطر واحد ، أو فرع دراسي واحد ، فالدراسات التربوية أصبحت من النوع المقارن اكثر من أي وقت مضى .

ان بعض الاسباب العريضة المتعلقة بالسياق والتي تفسر لماذا يجب أن يكون الامر كذلك ، ستبحث بتفصيل فيما بعد ، ولكن المقتضيات العامة الواضحة الآن تتضمن الحاجة لطرح بعض الاسئلة التي تتردد حول :

— ما الذي يمكن للانظمة المدرسية ان تؤديه ، او ما الذي عليها أن تؤديه ؟

— ما علاقة الانظمة المدرسية ببقية فرص التربية ؟

— من يتعلم ؟ وكيف يتعلم ؟ ومتى يتعلم ؟

— الروابط بين التعلم والعمل (او بين التعلم والحياة الراشدة بصورة عامة) ،

— تحديث انظمة التربية واصلاحها ،

— بدائل الافتراضات والممارسات القائمة ،

— « اتخاذ القرارات » و « الادارة » في أنظمة التربية ، وفي عملية التعلم بصورة عامة .

ـ محتوى المنهاج وخبرة المتعلم ،

ـ الحصول على التربية ، ونشرها ،

ـ الادلة أو النظرات الجديدة المستخلصة من البحث ، والتغذية الراجعة من الخبرة ،

ـ مقتضيات الدراسة المقارنة على الصعيد الدولي .

ان الطبعة الجديدة ـ التي نقدمها ـ تختلف عن الطبعة الرابعة في ادراكها لهذه المشكلات وعرضها للادلة اختلافا تاما ، نظرا لان اشياء كثيرة حدثت في ميدان التربية خلال السنوات الاخيرة ، ولان مسائل مختلفة جوهريا أعطيت مكان الصدارة من جهة أخرى . وربما كان الاهم من ذلك، ان حلقة الامور ذات العلاقة بنقاشنا اتسعت اتساعا ملحوظا ، وضمن هذه الحلقة اكتسبت الحاجة لاعداد « مجتمع التواصلات » الذي يتميز بتفاعل تربوي متزايد ، تقديرا أكبر من أي وقت مضى .

كيف تستخدم هذا الكتاب :

لقد قلت في الطبعة الاولى لكتاب « مدارس الآخرين ومدارسنا » (من حيث كونه مدخلا في التربية المقارنة) : ان هذا الكتاب يجب أن يقرأ اكثر من أن يدرس . وقد عنيت بذلك أن القصد منه أن يكون ممتعا حقا اكثر منه متحذلقا . فاذا لم يكن من الممكن للكتاب أن يقرأ بمتعة واهتمام متزايد، فلابد من أن ينطوي على خطأ من زاوية وظيفته التعليمية. الا أن نجاح هذا القصد جعل بعض المدرسين والطلاب يغفلون التحليلات الجدية للمشكلات الشائعة التي يضمها الكتاب ، من ناحية أخرى . لذلك ابرزت (هذه الطبعة) القضايا والسياسات والتطورات الاساسية باضافة عناوين فرعية وما يماثلها . وقد حظيت الموضوعات الاجتماعية الشائعة والتي تمارس آثارا في التربية (كأثر التصنيع ، والتمدين ، واعتبارات تكافوء الفرص) بالاعتراف في كل الدول التي درسناها على أنها قضايا واضحة من قضايا التنظيم والتوجيه المدرسي .

وكما هي الحال في الطبعة السابقة يضم هذا المؤلف :

(آ) نظرية ومنظورا للدراسات المقارنة في التربية ،

(ب) اطارا تحليليا وطريقة في البحث ،

(حـ) ارشادا للبحث العلمي في المشكلات التربوية ضمن المنظور المقارن ، للمساعدة في صوغ السياسة والتنمية .

لقد اصبحت الدراسات المقارنة في التربية ، في العقود الاخيرة ، أكثر تعقيدا . كما اتسمت باحساس متزايد بالمطالب العاجلة العملية . ذلك ان الناس يقاربون مشكلاتهم التربوية الخاصة (وكذلك مشكلات الآخرين) بأساليب متعددة . كأن يرغبوا مثلا في معرفة ما يجري في الاتحاد السوفييتي ، او كيف ترتبط التربية في الولايات المتحدة بالتقدم التقني . وقد يكون لديهم اهتمام خاص باعادة تنظيم المدارس الثانوية ، أو الامتحانات . وقد يكونون معنيين بتحسين النوع وزيادة التكافؤ من خلال احداث تغييرات في التربية .

لقد نظم هذا الكتاب بحيث يساعد على تجسيد هذه الاشياء كلها وتحليلها تحليلا مقارنا ، عن طريق متابعة الموضوعات نفسها عبر الاقطار التي اختيرت امثلة ، ومساعدة قائمة المحتويات والعناوين الفرعية والفهرس . والكتاب يمثل ، من جهة اخرى ، حقيقة اساسية تنسى غالبا في التحليل الاجتماعي او الفلسفي : وهي أن كل موضوع قيد المعالجة ، يشتق قوة ومعنى خاصين من سياقه الدينامي . فلا وجود لمشكلة ، أو « عامل » ، أو اتجاه ، بصورة مستقلة عن انخراط الناس في أسلوب معقد للحياة ، في فترة ما من فترات اتخاذ القرار . وفي حالة التربية ، ترتدي هذه الاشياء جميعها معنى خاصا ، أو حساسية ، أو الحاحا ، لانها أجزاء من نظام للتعليم المدرسي أو العالي — ومن تفاعل هذا النظام مع أسلوب الحياة السائد في القطر برمته .

وبالرغم من أن أسلوب الحياة هذا يصبح مستقرا نتيجة العادات ، والاتصالات التقليدية والتفضيلات الشخصية ، فانه يعزز أيضا بانواع

متعددة من البنى المؤسسية حين يتعلق الامر بالالتحاق بالاعمال ، وبالانماط المهنية وانظمة الاصطفاء والترفيع . ان المدارس والمعاهد العليا لا تستطيع الافلات من انظمة القوى العاملة الوطنية وتراتباتها Hierarchies من حيث المكانة والجزاء . وهذه التراتبات تختلف من بلد لآخر ، ومن زمن لآخر . ونحن نجد هذه الامور تنتظم غالبا عن طريق القوانين والقواعد والضرائب والهبات . هذه القيود والشروط كلها يجب ان تفهم ـ باكبر قدر ممكن من التعاطف ـ من قبل اي باحث يفتش عن الادلة (العلمية) ، أو يحاول التحليل في سياق غريب عنه .

التخوم العالمية اليوم :

ان سياق القرار التربوي ، لكل فرد ، هو اليوم غريب عنه ، على نحو ما . لان الذكريات المالوفة لكل فرد من أيام الشباب والمدرسة ، وما قامت من أجله ، تواجه التحدي بصورة شاملة من قبل امكانات متغيرة وتوقعات مختلفة . ان الازمات المالية ، ومشكلات الطاقة ، والقلق العالمي بشأن الموارد والسكان ، تتضافر كلها مع أولويات مختلفة لتعكر الانماط المستقرة في التربية . ان اندفاع الاحداث ، والصدى الذي تركته يتحديانا مطالبين بتسويغ سياساتنا في الداخل ، كما يقلبان تقويمنا لما يعمله جيراننا في مجال التربية . فتحسين تعلم « الفتى » أو اداء المدرسة المحلية لم يعودا مجرد قضيتين محليتين ، بل أصبحا جزءا من عملية التحديث العام التي تتم في ضوء الحساسية الدولية .

ويبدو أن التحديث والحساسية الدولية يؤخذان بالحسبان ، من حين لآخر ، عن طريق اجراء تحسينات جزئية في محتوى المناهج او طرائق التدريس ، وربما عن طريق ايجاد نوع جديد من المدارس ، ولكن هذه التحسينات قد لا تكون أكثر من أزياء جديدة لعمل الشيء القديم نفسه . وقد تقتضي تعرفا خاطئا للمهمات التي يجب مواجهتها . بل قد تفشل حتى في تعرف تركيب المجتمع الذي تقدم له التربية وحاجاته ـ ولو تشكل هذا المجتمع من ابنائنا انفسهم ـ وذلك اذا لم تحسب التربية المقترحة حسابا كافيا للعالم الذي بدأوا ينشأون فيه منذ الآن .

ان ذلك صحيح كل الصحة ولا سيما عندما نتعامل مع الشبان الذين تتجاوز اعمارهم الستة عشر عاما ، والذين تلقى حاجاتهم التربوية تركيزا جديدا في هذا الكتاب . ان العالم التخومي الذي سيسيرون فيه خطى تتجاوز كفاءتنا في تدريسهم وتوجيههم ، قد بدأ يحيط بهم ويكونهم من نواح عدة ، ويتغلغل في ادراكاتهم على كل حال . ان شبكة التماس والاتصال في ذلك العالم لا تختلف عن عالمنا من حيث التفاصيل فحسب ، بل انها قد تقتضي ايضا اسلوبا مختلفا في سائر العلاقات الانسانية . وهي تقتضي بالتاكيد اسلوبا ونظاما مختلفين في التعلم .

ان الفصول المخصصة لانظمة التربية والتي تشكل القسم الرئيس لهذا الكتاب ، تقدم شواهد كثيرة حول الطريقة التي ينظر بها الآخرون الى تكيف التربية مع التحدي والتغير . ولكننا قبل أن نتمكن من تقدير استجابات الآخرين حق قدرها ، نحتاج الى تقييم التحديات التي يواجهها سياق التربية كله (ومن ضمنه سياقنا الخاص) ، وهذا الامر يتطلب مقياسا مختلفا للعمل المطلوب ، والكيفية التي ينفذ بها ، وللقائمين بالعمل ، وللمدة الزمنية التي يتطلبها ، وللمعايير التي تسوغ كل ذلك .

وربما حاولنا أن نصل الى هذا التقدير عن طريق « مقارنة » انظمة التربية بالاسلوب التقليدي الذي تتبعه معظم المقررات المدرجة في مناهج اعداد المعلمين ، ولكن العالم قطع شوطا بعيدا عن الوضع الذي كان يكفي فيه ذلك . ان علينا البدء بملاحظة اندفاع الاحداث الذي وضع النقاش التربوي في اطار مختلف كليا من حيث السياق ، وبالتالي من حيث المفاهيم والاولويات . وسيكون من المفيد ، لفهم غرابة ذلك العالم ، أن نطرح بعض الافكار ، بادىء ذي بدء ، عن البيئة التربوية الجديدة في صلتها بالتغير السريع الذي يحيط بها ، ثم نعاين الى اي مدى استطاع الدور الذي تؤديه اشكال التماس (Contacts) البديلة ضمن هذه البيئة في التعلم ، من اثارة التساؤل حول معايير متعددة كانت مقبولة بالنسبة للمدارس والمعاهد العليا وبرامج تربوية شكلية اخرى .

اندفـاع الاحـداث

اذا كنا نريد لهذا النقاش ان يكون اكثر واقعية ، فيبدو من الانسب ان نركز اهتمامنا على احداث مألوفة تقع ضمن الخبرة اليومية للابـاء والمعلمين الشبان (والعديد منها يقع أيضا ضمن حياة هذا الكتاب — الذي لحقه تغيير كبير منذ طبعته الاولى لكي يستجيب للتحولات التربوية المتسارعة .) ويمكن ان تتجلى سرعة تزاحم احداث العالم على النقاش التربوي عن طريق تعداد امثلة قليلة تعود للسنوات الاخيرة .

كانت النسخة الاولى من هذا الكتاب ماتزال قيد التحرير في احدى الجامعات الامريكية عام ١٩٥٦ حين احيط مؤتمر لرؤســاء الجامعات الامريكية واساتذتها بصورة سرية علما بأن الروس كانوا على وشك اطلاق قمر صناعي يدور حول الارض . والاقل بصراحة ان نصف الحاضرين لم يصدق النبأ عازيا اياه الى الدعاية . وقبل أن يذهب الكتاب الى الطباعة الاولى كان « سبوتنيك » قد أطلق بنجاح ، ولكن ، لم يكن هناك بعـد دوران دائم حول الارض من قبل اقمار عديدة كما هي الحال الان . ولم يكن احد قد أطلق صاروخا حول القمر ، فضلا عن أنه لم ينزل عليه فريق من رواد الفضاء . لم يكن آنذاك سبر لكوكب الزهرة ، ولا زرع للقلب ، ولا اكتشـاف للحموض النووية DNA ، أو للامكان الهائل لفهم الوراثة ، بل ولهندستها — اذا اردنا الحق . كانت استخدامات اللازر Lazer ، وأجهزة التنصت والضبط الالكترونية ، والاختراعـات الصغيرة ، ، وأنواع اخرى من المؤثرات في سلوك الانسان ماتزال في عالم الخيال اكثر منها في عالم الواقع . وكان معناها التربوي مايزال غامضا . لم يكن هناك قانون للدفاع التربوي القومي في الولايات المتحدة ، ولا ثورة هائلة في الصين . ولكن هذه الاحداث والاثار الجائحة أصبحت الان من المسلمات ، كما اصبحت خدمات الحواسيب الالكترونية التي تحملهـا الاقمار الصناعية عبر العالم حقيقة واقعة . أمـا أساليـب الاتصـال والضبط فهي تشهد تحولا جذريا بفضل الاجهزة الالكترونية البالغـة الصغـر .

ان الاتصال بالوسائل السلكية واللاسلكية ، وتخزين المعلومات واستعادتها ، وأعمال تبادل المخزونات وشركات التامين ، وانظمة النقل العامة ، أصبحت كلها تعتمد على أشياء من هذا القبيل بالطبع . كما أن انظمة التربية أصبحت تعتمد عليها الان ، كليا و جزئيا . الا أن تلك الانظمة لم تعترف بعد بالتحدي الداخلي للاتصالات العالمية الفورية . لقد دشن خط النقل الجوي بطائرات نفاثة عام ١٩٥٥ ، ومع ذلك فانني انتظرت حتى ١٩٦٤ لاتمكن من التدريس يوما في طوكيو ، وانتقل في اليوم التالي الى لندن ، لاعالج موضوعات متماثلة ، وكان علي أن انتظر حتى عام ١٩٧٨ لاتمكن من الذهاب الى اليابان خلال عطلة نهاية الاسبوع لمناقشة السياسة التربوية . ومن هذا القبيل ايضا اذكر أن الارسال المرئي (التلفزيوني) بدأ ، أول مابدأ ، في لندن عام ١٩٣٦ . وفي عام ١٩٥٢ (مع اخذ الحرب العالمية التي حدثت خلال تلك الفترة في الحساب) لم يكن التلفاز قد دخل الا ٥٪ من البيوت البريطانية . لكن السنوات العشر اللاحقة كانت كافية ليعم التلفاز ٩٥٪ من هذه البيوت . والآن ، يبلغ معدل ما يمضيه الاطفال البريطانيون بصحبة التلفاز والمذياع وقتا مساويا لما يمضونه في المدرسة (اذا قمنا بالحساب على مدار السنة) . وليس الوقت هو الذي يهم بل الاثر . فبدلا من أن يضطر الناس الى الذهاب خارجا لرؤية العالم ، يستطيع الناس أن يروا العالم في بيوتهم حقيقة أحيانا ، وخيالا في معظم الاحيان . ان الاماكن البالغة البعد ، والاشياء البالغة الصغر ، والعمليات المعقدة تحضر فورا ، مزودة في بعض الاقطار بتفاصيل وعروض سخية لايستطيع مضاهاتها الا نفر قليل من الاساتذة أو الكتب .

ولناخذ امثلة اكثر بروزا من الناحية الانفعالية : فعندما طبع هذا الكتاب للمرة الاولى ، كانت حرب فيتنام ماتزال قضية فرنسية في دلتا منعزلة تحتاج الى شرح حتى للجمهور الامريكي ، ولم يكن هناك « حركة طلابية » . صحيح انه كان هناك « قلق طلابي » ولكن « حوادث » الستينات لم تكن تخطر ببال ، فلم يسبق مطلقا أن صوبت النار على طالب في أي من الدول المتقدمة . كان هناك قبلا شغب في المدن ، ولكنه

على نطاق ضيق نسبيا ، وكانت المظاهرات أشياء يلجأ اليها النقابيون من حين لآخر خلال ازمات الكساد الاقتصادي . لم تكن « القوة السوداء » قد سمع بها بعد ، وكان الرجال الوحيدون الذين يرسلون شعر رؤوسهم ولحاهم يقومون بذلك بدوافع دينية ، ويتقيدون بالتقاليد تقيدا تاما . كان الاهتمام بالبيئة قليلا خارج أوساط المعنيين بعلوم الحياة ، وعندما ابنيت هذا المصطلح على انه مفهوم يساعد في تفهم الحاجة لوسط مرب قابله بعض الزملاء بالسخرية واصمين اياه بالاستعارة الخيالية . لقد كان النقاش التربوي آنئذ يدور في جو قبل مديني Sub - Urban يسوده الارتياح والتفاؤل .

وهذه الثقة كان يعززها ، الى جانب العوامل التربوية بكل معنى الكلمة ، عوامل أخرى مثل توقع استمرار الرخاء وتوافر مخصصات كافية تكفل توسعا تربويا غير محدود تقريبا . ان التفكير بالاقتطاع من المخصصات ، واعادة التقييم القاسية للاولويات داخل كل قطر ، لم تخطر الا ببال أفراد قلائل ، ومن قبيل الاحتمال البعيد ، وحتى لو حدث ذلك بالفعل ، فما علاقته بالمحتوى الداخلي للتربية ؟

لقد بدأ الاحساس بطراز جديد من التساؤلات يظهر على نطاق واسع في صورة اثارة أولا ــ عندما راقب ربع الجنس البشري الهبوط الاول على القمر عام ١٩٦٩ لحظة حدوثه ، أو في اليوم التالي ، عندما رأينا جميعا الارض من الخارج على هيئة كرة صغيرة زرقاء مغطاة بخيوط رفيعة من الغيوم . وبالرغم من القنبلة الذرية ، وبالرغم من آثار حرب فيتنام عندنا وفي جميع أنحاء العالم ، وبالرغم من ارتقاء الصين الى مصاف القوى الدولية الكبرى وامتلاكها القدرة النووية ، وبالرغم من استمرار مشكلات التفجر السكاني ونقص الغذاء دون حل ، فان العالم قد أصبح اليوم نظاما مترابطا في « مجتمع للتواصلات » ، والشبان في عدد من أقطار العالم يرونه على هذا النحو . والاسئلة التربوية ــ المقارنة والتحليلية ــ تطرح الآن ضمن هذا المنظور .

نعود الى التساؤل ، ما شأن هذا كله بالتربية ؟ والاجابة : ان له كل الشأن . فالتربية ليست مجرد اعداد للحياة ، بل هي نمو في الحياة، من اجل شبان راشدين (من جوانب عدة على الاقل) وبواسطتهم . وسن الرشد يصبح ابكر يوما بعد يوم ، بحسب ما يعترف به رجال الدعاية والاعلام . ان نصف الجنس البشري يقع ، على كل حال ، في فئة الشبان دون العشرين عاما . وربما كان نصف هؤلاء دون السن التي نعدها مناسبة لمغادرة المدرسة النظامية . ان نصف الجنس البشري يعيش في الاقطار النامية ، تلك الاقطار التي لاتملك توقعاتنا أو مواردنا أو افتراضاتنا . وسيحيا شباننا ، أو هم يحيون منذ الآن حياة تتجاوز من نواح هامة ، ما يحصل عليه الشيوخ أو يفهمونه . واذا بدا لاحدهم ان يتساءل : ومن هم الشيوخ ؟ فالاجابة هي : ان هؤلاء لا يقتصرون على اصحاب الرؤوس الصلعاء أو ذات الشعر الرمادي ، بل يضمون — لسوء الحظ — الكثيرين ممن هم دون الثلاثين عاما ، وربما كان فيهم المعلمون الشبان الذين لم يعد تقديرهم للعالم وللتحول التربوي يساير الواقع .

صدى الاحداث :

هناك امثلة جديرة بالذكر للاستجابة الواسعة التي جرت ضمن نطاق التربية — بالمعنى الضيق للكلمة — فقد تسارعت الاصلاحات في دول عدة خلال الستينات ، ونمت بصورة أكبر من حيث الاتساع والمنظور خلال السبعينات . لقد قامت الاقطار ، على اختلاف نزعاتها السياسية ، باصلاح نظم التعليم الثانوي فيها — واتجه بعضها باتجاه مزيد من الشمول ، وعمل بعضها الآخر باتجاه عناية اكبر بالكيف الحقيقي ، والبعض الثالث باتجاه توثيق العلاقة بين التعلم والعمل او الحياة . وهذه استجابات ازاء العالم المتغير اشتمل بعضها على تغييرات هائلة في البنية والتنظيم (كما هي الحال في السويد وفرنسا) ، وأدى بعضها الآخر الى تغيرات في العلاقة بين التربية المحلية وتمويل السلطات المركزية او الفيدرالية (ان لم يكن بين التربية المحلية وتلك السلطات) — كما هي الحال في الولايات المتحدة وبريطانيا . وبرزت بعض هذه التحولات

بصورة أكبر في التعليم العالي ، او في منح الشهادات وانظمة الاصطفاء . واتصف بعضها الآخر بتوجيه جديد في المجالات التكنولوجية والسياسية والاجتماعية . ولئن كنا نستطيع جميعا ، وبسهولة ايراد امثلة لهذه التغيرات الجارية على الصعيد القومي او المستوى السطحي ، فاننا نادرا ما نفكر في قوة هذه الاحداث الداخلية الجائحة كما تتردد في شعورنا وتساؤلاتنا . هذا هو محور التحليل المقارن اليوم .

لذلك نقول : انه بالرغم من اهمية ان يعرف احدنا شيئا عن اصلاحات خروتشيف في الاتحاد السوفييتي في أواخر الخمسينات ، وتعديلاتها خلال الستينيات ، أو عن اصلاحات دوغول في فرنسا ، في الفترة نفسها تقريبا ، وتطوراتها بواسطة هابي Haby في السبعينيات، فان المركز الحقيقي للاهتمام هو صدى هذه الاحداث في القرارات الخاصة بالسياسة التربوية على الاصعدة المحلية والقومية والدولية . ان المنظور الدولي واضح بالنسبة للدول الاوربية لوجود الجماعة الاقتصادية الاوربية والمجلس الاوربي . والنخط أبعد من ذلك الى الامثلة والشواهد التي توفرها اليونسكو ، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية O E C D، واجهزة رسمية اخرى للتعاون قد تكون أكثر اهمية من أي نصيحة تقدمها ، لاننا نقدم النصح لانفسنا استنادا الى أمثال تلك الشواهد .

وبما اننا « من العاملين في التربية » فان تفكيرنا يتجه عادة الى علاقات التربية النظامية مع « العالم الخارجي » . ولكن لم يعد هناك عالم خارجي في الحقيقة . ان العالم الخارجي حاضر داخل وعي كل متعلم ، لا على أنه مجموعة من اشكال التماس والتحدي ، بل من حيث هو نظام للاتصالات على كل المستويات . دعونا نفكر في الخبرة الحياتية للناشئين ، مع تركيز مثالنا مرة أخرى على من هم فوق السادسة عشرة من العمر . ان العديد من هؤلاء الشبان حصلوا بالفعل على خبرة عميقة بحياة الكبار ذات أثر فعال في تكوينهم . لقد دخل العديدون منهم ميدان العمل ، بعض الوقت على الاقل ، ذلك أن بعض الاقطار تكثف برنامج عملها اليومي في ساعات

الصباح ، بصورة يتمكن معها الطلاب من الحصول يوميا على علاقات عمل غير رسمي ـ مأجور أو غير مأجور ـ وهؤلاء الطلاب الشبان ، أو معاصروهم الذين تركوا المدرسة يستطيعون انتخاب المجالس العمالية ابتداء من سن السادسة عشرة ، ويمكنهم أن يقودوا السيارات أو الدراجات البخارية ابتداء من السادسة عشرة أو السابعة عشرة أو الثامنة عشرة ـ بحسب الدول . وهم يحصلون في عدد متزايد من الدول ـ كما رأينا ـ على حقوق وواجبات مواطنة كاملة في الثامنة عشرة . ويلتحق العديد منهم ـ حتى الشابات بالخدمة الالزامية . وتستمر نسبة كبيرة من هؤلاء الشبان والشابات ـ لأول مرة في التاريخ ـ في المدرسة أو في نوع آخر من الدراسة طول الوقت . واذا اضفنا ان العديد من اخوة هؤلاء الشبان واخواتهم أو زملائهم الاصغر سنا في المدارس نفسها ، على قدر مماثل من الوعي بسياق الحياة الواقعية هذا حتى نهاية الدراسة ، عرفنا ان هذا الوعي يتغلغل داخل المدرسة كما يحيط بها .

ولنسر بهذه الفكرة خطوة ابعد .. فخلال ما يزيد قليلا على عقد من الزمن بدءا من منتصف الستينيات ، تحولت العلاقات بين الرجال والنساء ، وتغيرت بالتالي توقعات معظم الشبان والشابات .. واضافة الى التغير الحاصل في مستوى علاقات الشبان الاجتماعية والتربوية مع الذين يكبرونهم سنا ، أصبحت هذه العلاقات تقاس الآن بمعايير مختلفة . كما تحولت في الوقت نفسه وسائل الاعلام من قنوات معيارية للسلطة الى ندوات للتساؤلات ، نتيجة طوفان المعلومات ، والعزوف الكبير عن السرية في أشياء عدة .. كان سير السياسة العامة ، والسلوك الخاص لرجال الدولة والخبراء موضع تدقيق صارم ، وذلك شيء صحيح كل الصحة ، ولكن مجرد طرح الشكوك والبدائل للوصفات المحاطة بالاجلال ، أوقع السلطة في أزمة ، في الوقت نفسه .

بدائل ووفادات جديدة على التربية :

لقد اتسع افق البدائل على كل حال نتيجة كل تلك التفجرات التي يرجع اليها دائما ، مما يؤدي الى اهمالها تربويا في معظم الاحيان ، ذلك

انها تكررت الى حد الابتذال ، ونعني بها : تفجر المعرفة ، وتطبيقاتها ، والالتحاق بالتربية ، وفرصها ، والبدائل في التربية نفسها . وهذه الاخيرة تتضمن مواد جديدة ، وطرائق جديدة ، واشكالا جديدة من التماس في التعليم والتعلم ، واعادة بناء الوحدات الدراسية ، وتقييمات جديدة ، وتناوب (بين الدراسة والعمل) على غرار مقررات « الشطائر » و « الخبرة اللاحقة » و « التدريب اثناء الخدمة » ، تلك البدائل التي نرحب بمعظمها ، وهي تبدو عادية بل وطبيعية بالنسبة للشبان ، الا انها ربما بدت لأعين الكبار وافدات جديدة تثير الارتياب .

ان خلف البنين والبنات الذين يأتون الآن الى المدرسة أو المعهد العالي مدى أشد اتساعا من الخبرات المنزلية والمدرسية . وغالبا ما يشخص المدرسون « الوافدين الجدد » على انهم بحاجة الى علاج خاص مثل : التربية التعويضية ، واجراءات للمقصرين في التحصيل ، ومقررات مبسطة أو عملية . الا ان فئة صغيرة (من المدرسين) تنبهت الى أن جميع التلاميذ أو الطلاب جديدون من جوانب هامة ، ذلك ان العالم الذي يأتون منه يتميز بوعي مختلف ، والعالم الذي يقودهم مصيرهم اليه لا يمكننا معرفته بصورة صحيحة . ان حياتهم المدرسية لم تعد تشكل دائما الطريق الرئيسي للتعلم ، أو للحصول على « الاعمال الجيدة » أو « الحياة الناعمة » ، تلك الاغراض التي تدفع معظم الشبان للبقاء في المدرسة . كما لم تعد سلالم الامتحانات التقليدية تشكل المعايير الوحيدة للتقويم ، تلك السلالم التي وضعت فيما مضى لفئة من السكان تتراوح بين ٥٪ و ١٠٪ منهم . لقد كانت تلك الفئة تضم اناسا محددين تحديدا دقيقا ، يتبعون دراسات محددة بدقة ، تفضي الى مهن محددة بدقة ، ويصنف معظم افرادها وفق تراتب دقيق لأشكال التقدير والجزاء ، يضعه الآباء والكبار (ويثبت عن طريق القانون والانظمة في بعض الاقطار) . هذه الاشياء كلها جزء من « اللغة الرسمية » للتربية . ومع أن التحولات في بنية المهن وتراتبها تقتضي الآن لا التغيير في سلم القيم فحسب ، بل اعادة للتعلم والتدريب أيضا وتجديدا في علاقات العمل طوال الحياة ، فان

المدارس التي أعدت الناس لهــذه العملية ، او اوجدت عندهم الوعي باستحالة تفاديها ما تزال قليلة . ان العلماء يتحدثون الآن عن « نصف ـ حياة » المهن (ويعنون بذلك ان الوقت المقرر لاستكمال متطلبات التخرج لا يعطي الا نصف الفائدة) فهو في الهندسة خمس سنوات ، وفي الفيزياء حوالي ثماني سنوات ، وفي الطب خمس ، وهكذا . . .

لقد بينت الحسابات الرسمية التي اجريت في منتصف السبعينيات ان ١٢ ٪ من الاعمال القائمة في الجماعــة الاقتصادية الاوربية ستتعرض للتغيير خلال العقد التالي . ولا تهم التفاصيل هنا قدر ما يهم منظور الزوال . وهكذا فان التحدي الحقيقي للمربي يتمثل في تكوين منظور يتسم بالنسبية والدراسة المقارنة المستمرة ، اضافة الى توفير اجراءات تساعد على « البدء من جديد » او « الارتقاء » . وهذا المنظور ليس وقفا على معلمي المستقبل ، او المعلمين الحاليين فحسب ، بل هو الآن حق فطري لكل طالب على ابواب المراهقة ، ذلك ان مواقف التعلم ومهاراته الضرورية للنجاح لا يمكن ان تكتسب فجاة حين تمس الحاجة اليها . وهكذا نرى ان صدى الاحداث قد امتد الى قلب برامجنا المدرسية .

ولنسال انفســنا الآن ، اما زلنا نستطيع الكلام بثقة عن « برامجنا » ؟ لقد راينا ان شعور المتعلم « بتجسد الذات » او « تحقيق الذات » هو الآن اكثر لصوقا بالتربية مما كان عليه في اي وقت مضى . كما ان ما نسميه المربين البديلين ـ او الاساليب والاولويات التربوية البديلة ـ يعلمنا الكثير حتى في نقل المادة التربوية الصعبة ـ ونقصد بها المعارف الاكيدة والمهارات الاساسية . صحيح ان بعض عناصر التعلم (كالفرنسية او الحساب على سبيل المثال) تفرض نظامها الخاص وهي تراكمية ، الا ان اشكال العرض البديلة لمادة المقرر ، والتنوعات في الايقاع والشواهد تتطلب انفتاحا جديدا .

ان القــارىء يستطيع تحصيل بعض التبصر بالبدائل المتوافرة في التربية عن طريق متابعة موضوع بعينه عبر دراسة الحالات التي يقدمها

هذا الكتاب (مستعينا بالفهرس او بالعناوين الفرعية) ، وهذا تمرين مفيد ولو انه محدود . فالبدائل تتفتح باستمرار ، لأن مدارس الآخرين واستنتاجاتهم من الخبرة تماثل مدارسنا واستنتاجاتنا من حيث لا يقينيتها . والشواهد الموضوعية التي يعرضها هذا الكتاب ، ومعرفتنا بمجادلات الآخرين واصلاحاتهم ، هي الاساس الواقعي المتين لأية دراسة مقارنة ، ولكن من الجوهري بالنسبة لنا أن نعترف بوجود العناصر الذاتية في اية دراسة علمية — ولا سيما في دراسة موضوع شديد الذاتية والارتباط بالثقافة كالتربية .

اننا نقترب بصورة اكبر من العلمية اذا ما اعترفنا بمظهرين لا مفر لهما من الذاتية وهما : التزامنا الذاتي في الجدل الدائر حول التربية ، والالتزام الذي لا يقل ذاتية لأولئك الذين يحاولون التوصل الى حلول في اقطار اخرى . اضف الى ذلك ، أن المناهج والبرامج التي نراها بأعين المعلمين والعاملين فيها (في نظامنا التعليمي او في انظمة اخرى) ، ليست بأية حال المناهج نفسها منظورا اليها من قبل المتعلمين الذين يعانونها . كما أن انظمة التعليم ، وبرامج التدريب ، وفرص التربية التي نظن اننا نراها (بشكل صحيح) ، قد ترى بصورة مختلفة من قبل الذين يربطونها باطار للحياة غير مألوف لنا ، ولا سيما من حيث القيمة وآفاق المهن التي تؤدي اليها . تلك « النظرة من الداخل » عامل حيوي في أي تحليل . وهي التي تسوغ الدراسة المقارنة في كونها مساعدة للعلم .

لذلك يجب أن يكون سعينا وراء الموضوعيه العلمية متصفا بالمشاركة الوجدانية والتعاون . اننا في التربية ، نخلف وراءنا الوصفات من النمط الافلاطوني ، والسياسات الادارية من النمط النابوليوني ، ونعود الى الحكمة السقراطية عن طريق الاعتراف بأنه ما من أحد يمتلك الاجابات او التوقعات النهائية (لا نحن ولا أي شخص آخر) . ان الاعتراف باللايقين نقطة للبداية ، ومبدأ للتربية اليوم (ولا سيما فيما يخص اعداد الشبان لعالم مجهول) يتطلب معرفة متينة بالوقائع والظروف ، ولكنه يدعو في كل ما يخص القيم والقرارات الى المشاركة . ان صنع السياسة هو (بالتأكيد) تمرين مقارن .

الشركاء ، والسياسات ، والسياسة في التربية :

بعد عقدين من الاسئلة الحرجة (التي اثيرت حتى في اقطار العالم الاكثر ثراء) حول تعميم فرص التربية ، ورفع معاييرها ، واغناء محتوى المقررات ، وتوفير الفاعلية التربوية على المدى البعيد ، يتردد في ميدان التربية الآن نداء بتوثيق صلة التربية بالحياة وتفسيرها وتقويمها ؛ نداء يرفعه الآباء والطلاب والمعلمون ، كما ترفعه الوزارات والخبراء في دراسات تنتمي الى ميادين اخرى غير التربية . ان هؤلاء جميعا لا يرون في انفسهم مستهلكين لما تخرجه انظمة التعليم ، بل مساعدين في تقديم النظرات والخبرة ، مما يوسع مدى المشاركة ويجعلها مستديمة ، وهذا هو عين الصواب .

كانت الدراسات التربوية (ومن ضمنها الدراسات المقارنة في التربية) حتى فترة وجيزة قضايا تعني التربويين بالدرجة الاولى . وكان الحديث ما يزال دائرا حول حصرها بهؤلاء الاختصاصيين بدرجة اكبر . كما ظهر تيار (يدعي العلمية) جعل بعض الكتاب الذين يعالجون موضوعات تربوية يفكرون بأنهم — يستطيعون تمييز قوانين واتجاهات داخلية ، يمكن ان تجعل « مجالهم » قابلا للتنبؤ ، شأنه في ذلك شأن الحسابات الرياضية وبحوث الفضاء . ولكن ، كم يبدو ذلك عديم المعنى الآن ! اننا سنفحص مقتضيات ذلك فيما بعد بالنسبة لتطور الدراسات المقارنة ، ولكن يبدو من الاهمية بمكان ان نتطرق الى الامر الآن لاننا نعترف جميعا بأن غرض هذا الكتاب وجميع الكتابات التربوية يختلف الآن كل الاختلاف .

ان معظم التغيرات التربوية التي حدثت في السنوات الاخيرة دفع اليها اناس من خارج « التربية » . فقد فرضت معظم هذه التغيرات على المربين ، في الحقيقة ، فرضا من قبل العلماء وواضعي الاستراتيجيات ورجال الادارة . واذا نظرنا الى ميدان التربية ، بالمعنى الضيق للكلمة ، رأينا ان الحركة الطلابية التي جمعت اطرافها بتلك القوة الهائلة في فرنسا عام ١٩٦٨ ، قد احدثت خلال سنوات قليلة اثرا ، في الادارة الداخلية

للتعليم العالي في جميع أنحاء العالم ، لا يقل عن الاثر الذي أحدثه انشاء المعاهد العليـا الممولـة مـن منح الاراضي Land Grant Calleges . في الولايات المتحدة عام ١٨٦٢ .

هناك جهود ضخمة من حولنا تبذلها كل أنواع الحكومات ، والمؤسسات القومية للتخطيط والبحث ، واجهزة البحث والتعاون الدوليين ، وهي تساعد التقدم التربوي أحيانا ، ولكنها تحد من امكانات التربية احيانا اخرى . ومن الواضح أن الدراسات المقارنة في التربية يجب أن تكون مختلفة ، إزاء هذه الخلفية ، عن الدراسات التي سبقتها ، او التي لم تأخذها بالحسبان .

لقد بينت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي قامت في باريس منذ ١٩٦٠ ، والمعهد الدولي للتخطيط التربوي الذي انشىء عام ١٩٦٣ ، ان الحكومات القومية والصناعات الخاصة في الوقت ذاته ، تتطلب اعادة تقويم مستمرة للمشروع التربوي برمته من أجـل فاعليتهـا الذاتيـة وجدواها . وعلى صعيد آخر يشكل انجاز الاتحاد السوفييتي والصين وما يعملان من أجله مثالين مثيرين لاهتمام نصف سكان العالم الذين ما يزالون يعيشون في الاقطار ذات الدخل المنخفض . وهما يجتذبان الكثير من طلابنا ومن بينهم ابناؤنا احيانا ، سواء اكانا على صواب أم على خطأ . ان العالم يعاني من ازمة وجدان بصدد التربية وفائدتها ، ولذلك فنحن ايضا مختلفون عندما نقارب قضية الاستخدام الممكن لهذا الكتاب او ذاك ، ونحاول صوغ الاسئلة التي نود الاجابة عنها .

اننا ننسى عادة درجة القوة واللصوق التي يعزو بها وعينا للمشروع العام افكارنا عن التربية في مجالات تبدو صلتها المباشرة بمدارسنا ضعيفة جدا . اننا نذكر بالطبع برامج الفضاء في اقطار مختلفة ، وبرامج أخرى للبحث والتنمية ذات اهمية استراتيجية ، ولكننا نفكر بهذه البرامج ، بصورة عامة ، بلغة الدراسات التي تشرف عليهـا الجامعات ومراكز البحوث . اننا ننسى الى اي حد غيرت هذه الدراسات المناهج والحوافز في كل مدرسة . واكثر ما نفعله هو اننا نحط من تأثيرها الكلي على موقف

كل فـرد ازاء تربيته الخاصـة أو توقعـات أولاده . ان مَعْلَمـات (Parameters) الوعي الانسـاني قد اتسعت بصورة لا نهائية ، ولكن شعورنا بالتلاؤم بين التربية والحياة يميل ـ في نطاق هذه المَعْلَمات ـ الى أن يكون مقيدا بقالب المشروع الحكومي ، أو بعمليات المشاريع الخاصة المتقدمة تقنيا . ان ضبط المعلومات المصنفة استراتيجيا ، والتدقيق الأمني الذي تفرضه الحاجة الى الوقاية من تشتت النتاج النووي (على سبيل المثال) ، ليست أمثلة اقل دلالة على العلاقة الوثيقة بين الحكومات والتربية مما هو عليه مثال الاموال المخصصة لدعم البحوث ذات الاهمية القومية . وقد تأثرت الاولويات التربوية في عدة مجالات تقنية وصناعيـة وتجارية تأثرا كبيرا بالتخطيط التربوي الطويل الأمد ، ذلك التخطيط الذي لا يمكن أن يتم بالاقتصار على أخذ التطورات الجارية في بلد واحد او مشروع واحد بالحسبان .

لقد دانت التطورات الرئيسة في التقنية ، منذ جيلين ، بنموهـا (وبالتأكيد بحجمها وسرعتها) الى التوظيفات الحكومية الهائلة في مجالي البحث والتنمية . ويمكن أن نذكر ـ هنا ـ تطور صناعة الطائرات خلال حربين عالميتين ، وتقدم الطـيران المدني منذ ذلك الحـين . وصناعة الحوامات بأنواعها (على الطرقات ، أو السكك الحديدية ، او في الجو) تشكل مثالا آخر . وكذلك الحال بالنسبة للحواسيب Computers وللاتصالات ، ولأدوات جديدة متعددة . وربما كان آخر نمو هائل وظفت فيه الأموال الخاصة في أواسط العشرينيات هو التلفاز . واذا كان البحث والتجديد القائمان على المشاريع الخاصة يشكلان ظاهرة تسير في طريق الانحسار ، فان النمو في « العلم الكبير » يعتمد بكل ثقله على التشجيع العام . حتى المشاريع الخاصة نفسها تفيد الكثير من العقود والامتيازات التي تمنحها الحكومات . ومع ذلك ، تبقى العديد من الشركات التجارية أكثر ضخامة وغنى ونفوذا من الدول الصغيرة .

هذا هو اذن الوسط الحقيقي لتربية اليوم . هذه هي النظرة الحقيقية التي تبدو من غرفة الصف او من نافذة الضاحية . الا ان احساسنا بما

يمكن عمله وبما يرغب فيه ضمن البيت والمدرسة يتاثر ايضا تاثرا قويا بما يحدث في الخارج ، حيث التغير سريع ، ولاسيما في الحقول الاجتماعية والاقتصادية ، وحيث يأخذ البشر على عاتقهم بناء عالم افضل مستخدمين التربية ـ بمعنى مختلف احيانا عن المعنى الذي يستخدمه المربون الشكليون . ان الاتصالات ، وتحليل النظم ، والتجربة المتعددة ، والتغذية الراجعة في الميادين الاجتماعية والاستهلاكية ـ كل هذه الاشياء تضطرنا الى اعادة تقويم التربية التي نتلقاها ونعطيها . كذلك يفعل جمهور المدرسة المتغير (الذي يتلقى التربية مجانا بصورة متزايدة) ، وهذا ما يحدث في عملية التربية المستمرة المتجددة . وهكذا تصبح جوانب العالم الخارجي هذه متمثلة باطنيا في تفكيرنا التربوي .

ان بعض اعداء التربية العامة يقولون ، في الحقيقة ، ان عمليات العالم الخارجي وأولوياته هي « المنهاج الخفي » للمدارس . ونؤكد ان الامر كذلك ، وانه ما من منهاج يستطيع اغفال هذه العمليات والأولويات . ولكن مسالة من يضبط المنهاج في هذه الظروف تبقى مسالة عسيرة الاجابة .

« تنبوء » ـ ام تحليل مقارن ؟

هناك على اية حال فرق هائل يتجلى بصورة مباشرة . فقد كانت انظمة التعليم في الماضي تكرر نفسها ، في المستويات العليا على الاقل ، وفي جميع البرامج التي تؤدي الى مراكز النفوذ والقوة . وحين انتشر التعليم العالي في عدد من الاقطار ذلك الانتشار الكبير خلال الستينات ، استهلك ـ على سبيل المثال ـ مخرجاته الخاصة من العلماء الى درجة مدهشة . فقد اصبح هؤلاء مدرسين وباحثين في الجامعات ، واثروا من هذا المركز الذي شغلوه في نمو جيل لاحق وفي نظرته . لقد ادى ايجاد روابط قوية بين المقررات الدراسية والمهن التي نصح بها المدرسون طلابهم اللامعين ، وبين تلك المهن ومراكز الضبط في الحياة العامة ، الى انشاء انظمة لا رسمية للاستمرار الذاتي قدمت لبعض الاقطار خدمة اقرب الى الضرر . ان

صدمات نهاية الستينيات وبداية السبعينيات ، التي اضيف اليها الوعي العالمي بتسارع التغير ، ازالت نهائيا كل امل بحل المستقبل عن طريق الوصفات المستندة الى الفرضيات السابقة . وهكذا فان مفهوم التخطيط التربوي على أنه محاولة للديمومة أو التنبوء يتراجع الآن ، ويصبح هذا التخطيط أكثر التزاما بالدراسة المقارنة لصنع القرارات وتنفيذها خلال الزمن — في الموقع الذي اتخذت فيه ، على أن تقدم تلك الدراسة تغذية راجعة للمناقشة الجارية على الصعيد العالمي .

اضف الى ذلك ان المعرفة ، والاشغال ، والحاجات التي ستكون مألوفة لطلاب اليوم خلال سنوات نضجهم ربما لم تكن قد وجدت بعد . ان المناهج السابقة ، وعلاقات التعلم / التعليم ، وانظمة الامتحانات ، والروابط المتبادلة بين المدرسة والمعهد العالي كانت تستند الى فرضيات عالم بطيء التغير — يتفتح ، على الأرجح ، وفق خطوط قابلة للتنبوء . ولكن التغير سريع الآن ، وهو يتحقق في معظم الاحيان بصورة مقصودة ، الا انه يصادف في قرارات البشر واساليبهم ما لا يمكن التنبوء به ، كما الحال مثلا في اعداد الولادات ، واعداد المسجلين ، والمهن المفضلة ، واسلوب الحياة الذي يلاقي قبولا أكبر ، وهكذا . ان المدارس وانظمة التربية النظامية التي كانت تعني « التربية » برمتها ، لن تصبح جديرة بهذا الاسم الا بالقدر الذي تصبح فيه فعالة ضمن نظام واسع متجدد من التفاعل المنسجم .

تلك الشبكة الجديدة من المشاركات تتطور عناصرها بسرعة في العديد من البلدان التي شملها هذا الكتاب بالدراسة ، ولكن الحداثة في اطارها وروابطها المتبادلة يجعل المحاولات من الطراز القديم للتنبوء بما سيحدث على الصعيد النظري لا معنى لها . ان ما يحدث سيتقرر في بعض اجزائه من قبل الناس الذين سيكون لهم علاقة بالموضوع في ذلك الوقت ، من جهة ؛ وفي أجزاء اخرى ، من جهة ثانية ، عن طريق موارد هؤلاء الناس ؛ وفي أجزاء اخرى ايضا ، من جهة ثالثة ، بالاستناد الى المسوغات التي تمتلكها اساليبهم الخاصة وبرامجهم في نطاق « البيئة » التربوية لزمانهم .

وهكذا دخلت الدراسات المقارنة في التربية ايضا في مشاركة ــ هاربة بنفسها من العلم الزائف والبرج العاجي ، ومن العالم المغلق السابق لإعداد المعلمين ــ في الوقت ذاته ، حيث كان « فن التعليم » ، ذلك التدريب البيداغوجي الذي تنقصه النظرات الصائبة النابعة من البحث الميداني الاختباري الدؤوب ، يحتل في معظم الأحيان مكان العلم الحق الأكثر عمقا واحاطة . ان الدراسات المقارنة تمثل في بدايتها مقدمات للفهم المعاصر والتحليل ، ولكن هذا الفهم يتوقف ، حتى في هذه المرحلة المبكرة ، على تقدير للتغير البعيد المدى والاصلاح الطويل الأجل . وقد تمثل هذا الوعي في عمل رجال التربية المقارنة الكبار خلال الأربعينيات والخمسينيات ، امثال اسحاق كاندل Isaac Kandel ، وروبرت يوليك Robert Ulich وفرانز هيلكر Franz Hilker ، وانسانيين آخرين من اوربا وان كان بعضهم قد نزح منها .

كانت كتابات هؤلاء بحق ذات اثر واسع ، ولكن حجما ضخما من المعرفة (يضم الوثائق والنصوص) ظهر بعد زمانهم . وكان قسم صغير نسبيا من هذا النتاج مقصورا في توجهه على معلمي المستقبل ، أما القسم الأكبر منه فقد شارك في البحوث والاستشارات التي يقدمها العلماء وصانعو القرارات حول نقاط محددة في صنع السياسة التربوية ، ذلك انه لم يعد احد ينظر الى التربية المقارنة ــ هذا اذا لم يكن أحد فعل ذلك في يوم من الأيام ــ على انها حلول من قبيل : « اذا فعلت هذا ، فذلك ما سيتبعه » ، او « ان اتخاذ الاتجاه آ في الظرف ب سيؤدي الى النتيجة ع في حال تبني الوسيلة حـ » . ذلك النوع من الألعاب لم يعد يعطي نتيجة على أي حال ، كما انه فقد الحظوة سريعا لسببين اضافيين :

١ ــ استلال جانب كبير من إعداد المعلمين من عزلة « معاهد » المعلمين نصف ــ الديرية ، وادراجه ضمن المشاركات الجديدة للجامعة والعالم التقني .

٢ ـ اعتماد الدراسات المقارنة المتزايد على البحث الميداني باستخدام تقنيات ترتبط بالعلوم الاجتماعية ودراسات اخرى للحياة العامة. ويتطلب العديد من هذه الدراسات عمل فريق من الباحثين خلال سنوات .

وهكذا نرى أن الجميع ـ حتى المبتدئين في التربية المقارنة ـ يعرفون أن تقدمهم سيقودهم قريبا الى دراسة القضايا العامة الأساسية التي تؤثر في شكل التربية والتزامها ، وربما قادهم ايضا الى بحوث حول المشكلات العملية التي تنتظر الحلول الواقعية . ولا يقتصر الانخراط في هذا السبيل الآن على المخططين في المستويات العليا ، بل لحق بهم ايضا المعلم في الصف والأب والسياسي أو صاحب العمل ، هؤلاء الأفراد الذين قد لا يكونون خبراء في الدراسات المقارنة بالمعنى الضيق للكلمة ، الا ان معاناتهم الحية تجعلهم قادرين على الاسهام في عالم التحليلات المقارنة . وبالطبع ، يجب أن يكون هناك خبرة وتنسيق بين هؤلاء ، وأن تكون هناك دراسات جدية كثيرة لمواد غير مريحة في معظم الاحيان . ولكن المتنبئين الذين يلقون بنبوءاتهم من ابراجهم العاجية ، او مكاتبهم القابعة في ناطحات السحاب أصبحوا من الطراز القديم ، وحل محلهم الآن مشروع التزامات التربية المقارنة الذي يتسم بالتعاون المتزايد .

الدراسات المقارنة جنبا الى جنب مع العلوم الاجتماعية .

للدراسات المقارنة في التربية مسوغاتها الخاصة بها . فالمخزون الضخم للمعرفة المتخصصة والخبرة التحليلية في التربية التي تكونت عبر السنين من قبل العلماء الذين ركزوا جهودهم على التربية لا تخص الا ها . كما أن العلوم الاجتماعية النظرية والعملية التي تحيط بالدراسات التربوية ليست متمكنة من هذا المجال . واذا كان موقع التربية في مركز الأهمية من كل جهد انساني يغري المتخصصين في العلوم المجاورة باعطاء آرائهم فيها ، فان في ذلك مجازفة بالوقوع في مغالطات ، سرعان ما تدان اذا خالفت الافتراضات المسّلم بها .

على أن المشاركة بين العلوم التربوية والاجتماعية (التي تحظى باعتراف منذ فترة طويلة) حصلت خلال السنوات القليلة الماضية على قبول يلفت النظر ، نظرا للتحولات التي حدثت ضمن موضوع اهتمام العلوم الاجتماعية نفسها . « ودراسة الحالات » التالية ، وتركيز الكتاب بمجموعه على الحكم (الانساني) باصرار ، تماشي تحول علم الاجتماع من الدراسات « الوضعية » الى « الظاهراتية او الفينوميينولوجية » . وهذه الكلمات الاصطلاحية تعني ببساطة ، انه بينما كان علماء الاجتماع حتى الستينيات يميلون الى تعريف الأنشطة والعلاقات الاجتماعية (والتربوية) بلغة التصنيفات المسبقة او النظريات ذات الشهرة الكبيرة ، راحوا منذ ذلك الوقت يوجهون اهتماما اكبر للعالم في واقعيته التي تبدو للافراد او الجماعات التي تدركه . ان علماء الاجتماع ـ بتعبير آخر ـ يعترفون الآن بان ما كانوا ينظرون اليه على انه « وضعي » او « موضوعي » او « قابل للتصنيف » بمعنى مطلق او نظري ، اصبح موضع تساؤل من قبل النظرة الذاتية او الظاهراتية (الفينومنولوجية) للأناس الذين يرتبطون بالموضوع ارتباطا وثيقا .

لقد صنّف الزي السوسيولوجي الشائع ـ وعدد من البحوث الاختبارية ذات النطاق الواسع حول الاتجاهات التربوية ـ خلال فترة طويلة ، المظاهر المحلية او القومية للتربية ضمن « نماذج » نظرية و« نتائج » قابلة للتنبوء ، ولكن « النظرة من الداخل » ، وبُعد القرار او الاستجابة بكامله كان يهمل في معظم الاحيان او يساء تقديره بصورة فاضحة . ويعود ذلك جزئيا فقط لغطرسة في الادعاء بتطبيق ما يفترض انه «وحدة الطريقة» في جميع العلوم (ومن ضمنها علوم الحياة والدراسات الاجتماعية) ، كما يعود ايضا للاخفاق في ادراك انه لا وجود للوحدة في القضايا موضوع الدراسة ، او في ظروف الدراسة (حتى اذا كانت هناك وحدة في الطريقة) . ان موضوعات الدراسة تزداد تعقيدا بصورة كبيرة عندما نتناول استجابات حية ، ويزداد التعقيد بصورة اكبر ايضا حين تدخل الصورة عناصر الاختيار الشخصي . وحين يقوم الناس بتعليم ما يفضلونه ، نصبح بعيدين جدا عن الاستجابات الحيوية البسيطة .

لذلك كان علينا ان ننوع طرائقنا لدراسة اشياء من هذا القبيل ، وان نكيفها مع التعقيد المتزايد .

ان دراسة جرذ بمفرده اكثر تعقيدا من دراسة اميبة ، ودراسة مستعمرة من الجرذان هي اكثر تعقيدا ايضا ، في حين ان دراسة تفاعل مجتمع كامل من الجرذان مع التدابير المضادة المتخذة على رصيف الميناء ، او مع صناعة الغذاء ، او مع مكافحة الطاعون في بلد ربما كانت الجرذان فيه مقدسة كالهند ، تمثل مشكلة مختلفة كليا بالنسبة للباحث الذي يصطدم في نقاط عدة بعناصر من الاختيارات والقيم الاجتماعية ، بالقدر الذي يصادف فيه استجابات بسيطة من النموذج الحيواني . لذلك كانت « الطريقة العلمية » البسيطة ، التي تتمثل في وضع الفرضيات واختبارها ضمن شروط مضبوطة ، والمجازفة بناء على فرضيات تنبئية ، لا تقوى على السير بالباحث الاجتماعي بعيدا ، اللهم الا اذا قلنا ان طريقة كهذه تشكل الخطوة الاولى في طريق طويل جدا ، وضمن سلسلة من الشكوك المتزايدة الصعوبة .

ان اي فرد يبحث في مشكلة نادرا ما يستطيع الافصاح بوضوح عن مشكلته ، كما قال كارل بوبر Karl Popper في مقاله حول « الغيوم والساعات » في (المعرفة الموضوعية ، ١٩٧٢ ، ص ٢٤٦) ، اللهم الا اذا كان قد وجد حلا . وهو قد يخطىء المشكلة ، ولو تمكن من شرحها. لقد برهن عالم النفس الصناعي ايلتون مايو Elton Mayo على أن الكائنات البشرية تدخل الى حد كبير ضمن « إشراط » اية تجربة او ملاحظة تجرى عليها . ان التجربة نفسها تصبح جزءا من « محيط » اي حالة انسانية توضع تحت الملاحظة ، وهكذا تصبح بالتالي جزءا من نتائج التجربة . ان كيفية استجابة الافراد ــ موضوع التجربة ــ في اية تجربة لاحقة ، وكيفية استجابة الباحث نفسه ازاء المعطيات التي حصل عليها (هذا اذا لم نتحدث عن استجابات اناس من الخارج) ، كلّ ذلك يؤثر في الاستنباطات المستخلصة والفرضيات او السياسات اللاحقة التي ستتمخض عنها .

ان مقالة بوبر « غيوم وساعات » كلها ، ولاسيما القسم ٩ وما يليه (المرجع نفسه ، ص ٢٢٢ وما بعدها) يمكن ان ينصح بقراءتها اي باحث ... عبرفة الوضعيين في العلوم الاجتماعية ، ولكننا نعزز هذا النصح بصورة اشد عندما ناتي الى الدراسة اليقظة للتربية . فاقل ما يقال في التربية انها تفاعل نشط بين الناس ، ينجم عنه تعلم فرد ما . وقد تستند التربية بصورة واسعة الى التعلم المستقل ، الا انها تتوقف دائما على قبول ما يتعلم (أو تعديله ، او رفضه) مع سير المتعلم قدما في تربيته . ومن المفيد اعادة هذه المسلمات مرة اخرى ، حتى نتمكن من التركيز على الجوانب الانسانية للاستجابة والحكم ، تلك الجوانب التي تضع كل البحوث الاجتماعية (ولاسيما التربوية منها) ضمن فئة من البحوث تختلف عن دراسة جميع الموضوعات الفيزيائية ، او معظمها . ولا يهمنا الى أي حد يقبل الباحث الواقع المتمثل في انه يدخل ايضا بصورة ذاتية ضمن ملاحظاته التجريبية حين يلاحظ ويصنف المادة الفيزيائية ، فان ذلك ما يزال بعيدا كل البعد عن الاعتراف بأن ذاتية الأشخاص الخاضعين للملاحظة هي الغرض الأول لهذه الملاحظة في العلوم الاجتماعية .

ان ذاتية المتعلم تقع في قلب اي تربية نقوم بملاحظتها ، كما بينا فيما سبق . واذا اضفنا الى ذلك العادات الثقافية ، والتفضيلات ، والتعليم الذي يقحمه الآباء ومربون آخرون داخل العملية برمتها، يصبح من السخف بمكان الادعاء بأن التربية ـ بالمعنى المحدد للكلمة ـ يمكن أن تكون موضع تشريح وتحكم وتنبوء ، مثل المادة في التجربة المخبرية . ان الظروف والأشياء المادية التي تحيط بالتربية كالابنية والتكاليف اللازمة في التربية الالزامية من أجل فئة عمرية من حجم معين ، يمكن أن تضبط بالطبع . ولكننا ننتقل الى مناطق تستعصي على التنبوء حين نقارب اي أمر يتضمن عنصرا فيه اختيار او تفضيل (كاختيار المقررات، أو الاستمرار في الدراسة بعد انتهاء الالزام ، أو أساليب الدراسة وامكنتها ، أو مجرد مقاومة التعليم) .

من الواضح ، ان التشريع يفرض ـ فيما يبدو ـ أنواعا معينة من

النتائج في التربية ، كما هي الحال في قضايا اخرى . الا ان التشريع هو نفسه حصيلة قرار ، لا حصيلة ما يفترض انها محددات موجودة في خلفية الموضوع . وعلى اي حال ، يتوقف تنفيذ التشريع التربوي بدرجة هامة على استعداد الناس للاستجابة له ، حتى في الاقطار الأكثر انضباطا ، فقد يتجلى ان التنفيذ يتعارض مع الاشياء التي يكن لها الناس الموجودون في الميدان الاحترام الأكبر ــ كالدين او الولاءات العائلية او عادات الجماعة المحلية . ويتوقف نجاح التشريع ايضا على عوامل اخرى مثل سوق العمل، الذي يتعلق بدوره بالظروف والاتجاهات السائدة في العالم بصورة عامة . تلك هي الاعتبارات التي تدور في اذهان الناس الذين يعنيهم المشرعون ، والتي تجعل من التربية موضوعا مفضلا للدراسات الظاهراتية او التي تهتم « بالنظرة من الداخل » . ولا يوجد هنا مكان للتنبوءات الوضعية التي تبقى عديمة الحساسية بما يدور واقعيا في التربية نفسها ، او في عملية تحديد الذات لتلك الأقطار التي يدعون التنبوء بمستقبلها .

ان تركيز الوضعيين المبكر على سيطرة القوى الاجتماعية ، وعلى امكانية التنبوء بالاستجابات والاتجاهات ، اجتذبت بشكل واضح اولئك الذين كانوا يرغبون في التحكم بالتربية . وهكذا تكون الجزء الرئيس من التخطيط التربوي خلال الستينيات من ضبط « سوق » التربية او التنبوء به وبمحددات النجاح التربوي من عوامل اقتصادية وظروف اخرى . وقد أفسدت الدراسات المبكرة القيّمة التي اجرتها الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي IEA نظرا لوجود هذا العيب فيها ، وكذلك الأمر فيما يخص الأفكار التي شاعت آنذاك في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD والمعهد الدولي للتخطيط التربوي في سنواته الأولى . كما بدا التركيز ايضا على « منظور التقيد » في بعض الدراسات التي تناولت « الوسط التربوي » ، وفي برامج علاجية للمحرومين وضعت في الوقت ذاته .

وتحت تأثير النظرة الوضعية هذه ، حاولت بعض وزارات التربية وضع « نماذج قابلة للحساب » للأنظمة التربوية (وهي تعني بذلك

ـ طبعا ـ الأنظمة المدرسية التي تقع تحت ضبطها وتستجيب للتشريع والتمويل وتعيين الأجهزة) . وقد شكلت فرائق للبحث استمر عملها احيانا سنوات طويلة ، لمساندة هذا النوع من البحث الذي يدعم مقاصد الحكومة .

اما في البلدان الليبرالية ، فقد كانت هناك لجان هامة وضعت تقارير تعمقت بصورة متزايدة بالبيت والواقع المدرسي كما ينظر اليهما اولئك الذين تحسّن تحصيلهم التربوي (او أعيق ، في الحالات الأكثر شيوعا) تحت تأثيرات اهملتها البحوث والاسقاطات الوضعية . وبما أن ادعاء العلمية كان أكثر سهولة بالنسبة للدراسات الوضعية نظرا لذيوع صيت المعايير الكمية (وظهور اعتقاد في بعض الأحيان بأن التنبوء أكثر « علمية » من الاستشارة) ، فقد اسقطت الأشياء الأكثر عمقا والتي يصعب تكميمها من التخطيط في معظم الأحيان ، من قبل الوزراء الذين يستعجلون النجاح في الانتخابات القادمة ، أو الباحثين المتحمسين للحصول على ترقية بناء على توصلهم الى نتائج مثيرة .

لقد الح ادوارد شيلز Edward Shils منذ مدة بعيدة على أن الدراسات الاجتماعية اعارت اهتماما قليلا جدا للنظم والنظم الفرعية التي يجري تفهم « العلاقات الاجتماعية » و« المعاني » من خلالها . ذلك أن ادراكات الناس ودوافعهم (من حيث كونهم أفرادا يعيشون ضمن جماعات ، أو ضمن نمط تربوي كامل) هي في قلب التعلم واتخاذ القرار في التربية . لذلك تعد مسؤولة عن استمرار العديد من العمليات التربوية أو رفضها ، وعن اتجاه الاصلاح والتقدم في تنفيذها .

كما أن تطور علماء النفس سار في الطريق نفسه خلال العقود الأخيرة . فقد دل كتاب روزنتال وجاكوبسن Rosenthal and Jacobson «بغماليون في غرفة الصف » (بالرغم من الهفوات الصغيرة التي احتواها والتي كانت موضع نقد) بوضوح على اهتمام من النوع نفسه ، ومفاده ان ما يبدو للناس يمكن أن يؤثر في ادائهم التربوي سواء أكانوا معلمين

ام طلابا . وقد اعطت بعض دراسات الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي IEA ، في الواقع ، براهين قوية تدعم هذا المظهر .

وهكذا فان الامر في العلوم الاجتماعية لم يعد يتمثل الآن في حالة يحدّها احتمالان : اما « وضعية » زائفة العلمية يدعيها الوضعيون ، واما مقاربة ظاهراتية تأخذ الاستجابات البشرية بالحسبان ، بل اصبح مشاركة بين أناس يسهمون في تقديم الادلة والحدوس حول مظهري البحث . كما أن المقاربة الاختبارية وطرائق العلوم الاجتماعية « الموضوعية » تطبق الآن في دراسة التربية ـ ولا سيما في الدراسات المقارنة ـ بصورة دقيقة اثناء فحص بعض المشكلات والوقائع ، ولكن مع وعي اشد تعاطفا مع ضرورة تعبير الوقائع عن « النظرة من الداخل » وكل الحساسية المرهفة بالوضع الداخلي اثناء قيام الدراسة .

ولنقل باختصار ، ان السياق الفكري الذي يحيط بالدراسات المقارنة قد تغير بصورة بارزة . كما أن الشركاء المتوافرين للمساعدة في بحوثنا حولوا اهتمامهم بصورة تجعل البحث « في الداخل » اكثر قابلية للتحقيق واكثر جدوى . وضمن الدراسات المقارنة في التربية ، تعدى عمل الباحثين جمع مخزون متزايد الغنى من المعرفة ، الى تكوين خبرة جوهرية في تطبيق طرائق العلوم الاجتماعية على المشكلات التربوية والتخطيط التربوي . وفي الوقت ذاته ، مثلت الانظمة التربوية نفسها ، التطور نفسه ، في استجابتها للحاجات والالتزامات المتغيرة .

اما فيما يخص هذا المجلد ، فاني اشعر بالرضى لمعرفتي أن التغير الجوهري في معظم الدراسات الاجتماعية والتربوية يقابل المقاصد الاصلية للكتاب ، ذلك أني حاولت دائما ان اجعله مشبعا بالاهتمام « بالداخل » ، قريب التناول . كما تبين لي في الوقت ذاته ان الموضوعات الرئيسة ـ التي ينطوي عليها ـ تتردد في جميع انظمة المدارس والمعاهد ، وقد جمعت قواها خلال السنين في اتجاهات تتضح بصورة متزايدة يوما بعد يوم . وقد بينت أوجه التشابه هذه انها تصطرع احيانا مع

البيئة المحلية للقرار التربوي أو مع امكانية التطبيق . لقد جرت دراسة هذا التوتر الدولي – المحلي دراسة مقارنة ، بالتفصيل ، وفي مصطلحاته العامة والخاصة . وفيما يخص السنوات الاخيرة درست ايضا مشكلات دولية معينة (مثل تربية الشبان الذين تجاوزوا سن السادسه عشرة ، والتربية بعد الالزامية بصورة عامة) بطرائق اختبارية حظيت بأكبر تعاون ممكن مع « الناس الموجودين في الميدان » . وقد أفيد من هذه البحوث الحديثة فيما بعد في صنع السياسة (التربوية) على الصعيدين القومي والدولي . وبالرغم من انه يجب الانتظار فترة أخرى لتقديم الامثلة بتفصيل ، هناك نقطة يجب أن نبينها هنا وهي أن التربية المقارنة قد تغيرت في سياقها والتزاماتها ، وهذا التغير مفيد للجميع .



القسم الثاني

الدراسات المقارنة - التزام جديد
تحليل جديد

الفصل الثاني

الدراسات المقارنة

مقاربة جديدة

يقارب الناس الدراسات المقارنة في التربية انطلاقا من مستويات متعددة مختلفة ، ومن خبرات تعلم متنوعة ، كما يأتون اليهـا حاملين مقاصد مختلفة ، لذلك كان تسامحهم فيما يخص التفصيلات أو النظريات مختلفا أيضا . الا أنهم يشتركون مع ذلك في أشياء عدة وهي : رغبة في زيادة معرفتهم بالتربية التي تتعرض حاليا للتغير على الصعيد العالمي ، من حيث تميزها عن أوجه النشاط الاجتماعي الاخرى ؛ ورغبة في تحليل المشكلات التربوية تحليلا أفضل عن طريق تمييز الجوانب الاساسية القابلة للمقارنة والتي تحظى باهتمام واسع ، عن الظواهر المحلية الصرفة، أو المشاغل الموضعية الصرفة ؛ ورغبة في فهم مبادىء التقويم في الدراسات المقارنة للتربية . فقد لا تكون هذه المبادىء هي المبادىء نفسها التي تعتمدها الدراسات السياسية أو الاجتماعية ، لان التربية تملك أشكال النشاط الخاصة بها (وهي التعليم والتعلم) . كما أن الدراسات التربوية تتضمن معارفها الخاصة وأسلوبها الخاص في التحليل . ومع ذلك ، فمن الضروري أن يتم التفاعل المتكامل بين التحليل التربوي وأنواع التحليل الاجتماعي الاخرى ، في كل نقطة ، على أنه حد أدنى ، نظرا للاسباب التي قدمناها في الفصل الاول .

لقد كان قراء كتاب من هذا النوع يتكونون في الماضي من المعلمين ،

أو المعلمين تحت التدريب ، الذين تتركز مشاغلهم غالبا حول المدارس . وهذا الجمهور ما يزال معنا لحسن الحظ ، الا أنه يتمتع اليوم بوعي اكبر وتماس فكري أوسع مع الدراسات المجاورة . اضف الى ذلك أننا نرى الآن كتب التربية تتصدر رفوف المكتبات التابعة لاقسام جامعية مثل اقسام علوم الاجتماع والسياسة ودراسات المناطق . ولهذا لا يستطيع احدنا ان يتصور قيام احد الباحثين بدراسة الاتحاد السوفييتي أو الصين او الدول النامية أو الولايات المتحدة او اوربا الغربية دون أن يرجع بصورة واسعة الى التربية من حيث كونها عاملا اساسيا في التطور .

ان ما هو جديد في وضعنا الحاضر هو أن اشخاصا ربما كانوا متمرسين في مجالات علمية اخرى يأتون معا مبتدئين في الدراسة المقارنة للتربية بصورة عامة او في جوانبها الرئيسية على الاقل . ان دراسة المناطق ، أو حلقة في الدراسات العليا في ميادين مثل السياسة او التخطيط ، تجمع غالبا فريقا من هذا القبيل تماما . ويختلف اعضاء هذا الفريق ، بالطبع ، فيما يمكن ان يقدمه كل منهم للنقاش المشترك . فهم يختلفون من حيث سعة معارفهم وعمق تحليلهم على السواء . وهم يتناولون ايضا اشياء مختلفة من عملية التعلم المشتركة ، ومع ذلك تظل حلقة دراسية كهذه قابلة للتطبيق ، ومفيدة الى حد بعيد .

ان جميع الدراسات المقارنة في التربية تقع اليوم ، على اية حال ، في موقع تخومي ، لان معظمنا يواجه القرارات الجديدة الرائدة التي تحدثنا عنها في الفصل الاول دون أن يُعَد لها الاعداد الكافي . ومهما كان عملنا العلمي عميقا ، وكانت خبرتنا واسعة ، فاننا قد اعددنا ، على الاغلب ، لعالم الامس ، وربما لدراسة موضوع آخر غير البحث التربوي .

لذلك سيقدم هذا الفصل اطارا لدراستنا الرائدة . وهو يتطلع الى وضع تفسير جديد أو نظرية تشكل تحديا ، وربما مساعدة على اعطاء صورة شاملة للتطور التربوي في تفاعله مع التوجه التقني الجديد .

وهذه النظرة العميقة حيوية جدا لان التغيرات الحديثة تدفع بالتربية الى قلب النشاط الاجتماعي والسياسي والاقتصادي بدلا من تركها بصورة واسعة تحت رحمة الاذواق المحلية ، او خدمة الاستمرار الذاتي للجماعات (الضيقة) .

ان المسح الذي يقوم به هذا الفصل يلخص اتجاهات واسعة النطاق ، ولكنها واضحة كل الوضوح ، وثيقة الصلة بالدراسة المقارنة في التربية . وتشير معالمها القوية الى فرضيات تحليلية تهدف لتحقيق غرضين : المساعدة على « التعرف » من جهة ، والحث على المزيد من البحث في التفاصيل الدقيقة ، من جهة اخرى . وسنرى في الفصل التالي كيف يمكن تطبيق هذه التفسيرات الشاملة للاتجاهات التي « نتعرفها » بتفصيل على التحليل المصغر للمشكلات الخاصة كما تحدث في حالات الحياة العادية . فهذه الحالات تشكل مخابر للتحليل العلمي الحق ، ومسارح للقرارات التي تتخذ بصدد السياسة التربوية .

لقد بدأنا نتعلم جميعا ـ منذ نهاية الحرب العالمية الثانية ـ كيف نجدد تعلمنا مستعينين بأبنائنا وطلابنا وزملائنا ، بل وبالاجانب الذين تدور حولهم دراسة الحالات التي نقوم بها . الا أن الأبعاد المتعددة للدراسة العلمية تحتاج الى ان نشفع ذلك بتطبيقات واسعة ، ومقتضيات في الميدان الاجتماعي . وهذه « المناطق المشكلة » بالنسبة لنا تسيطر على الحياة العامة برمتها ما دامت التربية ونتائجها تسيطر على هذه الحياة ، اكثر من اي وقت مضى ، نظرا للتركيز المعاصر على الابداع والاتصال من حيث كونهما وسيلتين هامتين لتحسين العالم .

ومن التعلم المباشر وتطبيق المعرفة التي نحصلها ، ننتقل بقناعة تامة الى بعد ثالث يتمثل في ذلك المظهر المميز للعلوم الاجتماعية والذي يهتم بالاستجابة الانسانية والخبرة والحكم من حيث كونها عوامل حيوية في التعلم الشخصي والعام . وسيكون هذا البعد محور اهتمامنا في هذا الفصل ، كما ستكون العناصر التحليلية الاخرى والتفصيلات التي

تؤيدها ملحقة ببؤرة فهمنا هذه . وبما ان نقلنا مركز الاهتمام سيترتب عليه ان نلجأ الى نوع من الدراسة المقارنة يختلف عما الفه الكثيرون في التربية المقارنة ، لنر ما حصل في هذا الميدان العلمي وفي الجمهور الذي يهتم به .

ما الذي حصل للتربية المقارنة ؟

من الممكن أن ننسى في هذه اللحظة الظروف المتغيرة لعصرنا هذا ، والأدوات المختلفة المستخدمة في التربية لتحقيق مجموعات مختلفة من الاغراض .ولندع جانبا ايضا الواقع الذي نعرفه وهو أن الدراسات المقارنة في التربية لم تتعد تتوجه الى جمهور محدود من المعلمين والطلاب، بل تتحرك نحو تغيرات جذرية تتناول التزام التربية المقارنة نفسه . ذلك انه من الواضح أن التربية المقارنة ما تزال تحتفظ بوظيفتين اثنتين تؤديهما من خلال تحصيل مجموعة من المعارف والنظرات وتمحيصها والالحاح عليها ، وهما :

آ ـ تقديم المعلومات للاشخاص المتحمسين لدراسة سير التربية في سياقات بديلة متنوعة ، وارهاف حساسيتهم .

ب ـ المساعدة في تحليل الظواهر والاتجاهات والمشكلات التربوية .

وهي تعير اهتماما متزايدا في الوقت نفسه الى التزام ثالث ، وهـــو :

جـ ـ ارشاد القرارات والنمو التربوي ، مع تحسين التعرف على الآثار الاجتماعية ـ الاقتصادية والسياسية في كلا الاتجاهين .

وفيما يخص هذه الأغراض ـ كلها ـ ولاسيما الاخير منها ، تضيف الدراسات المقارنة في التربية اعتبـارات واقعيـة اجرائية الى جميع الدراسات التربوية (ولا سيما النظرية منها) ، كما تضفي في الوقت ذاته بعدا تحليليا دوليا لجميع الدراسات التي تحاول ربط التربية بالنمو

الوطني او الاجتماعي . ولا يوجد علم او مجال اكاديمي آخر ، او مجموعة من الدراسات التاليفية تمتلك هذه المعرفة الخاصة او هذه الالتزامات .

ومن الممكن تميز اربع مراحل تاريخية في تطور الدراسات المقارنة في التربية . وهذه المراحل يمكن تلخيصها بصورة اجمالية فيما يلي :

آ ــ استخدام التربية المقارنة في القرن التاسع عشر من اجل تاسيس معاهد معينة كالجامعات والمعاهد التقنية ومعاهد اعداد المعلمين والمدارس التقدمية وغيرها .

ب ــ محاولة استخدامها في القرن العشرين دليلا لتعميم التعليم في مؤسسات معينة ، كالمدارس الابتدائية والثانوية ، ونشر خدمات أخرى مساعدة .

ج ــ محاولات استخدامها بعد ١٩٤٥ دليلا لعملية التقويم الشامل للتعليم القومي النظامي ونموه المتشابك ، مع وعي دولي متزايد للاتجاهات والمشكلات التربوية الرئيسية .

د ــ محاولات استخدامها بعد ١٩٦٠ دليلا لما يشكل جوهريا قرارات سياسية ــ اقتصادية ــ اجتماعية ، ضمن منظور دولي عن طريق الاستعانة بالنظرات والشواهد والتقنيات التي تقدمها البحوث المقارنة في التربية ..

وفيما يخص المرحلة الاخيرة ، بالطبع ، تعد العلوم الاجتماعية شريكا اصيلا في هذا المجهود بأكمله . فهي تقدم نماذج كمية للنمو القومي الاجتماعي ــ الاقتصادي ، ودراسات ميدانية وتجارب متعددة الانواع . ونشهد اليوم اتجاها متزايدا لصوغ سياسة متسقة لاتخاذ القرارات ، تدعمها دراسة دقيقة عملية للمشكلات الاجرائية التي تصادفها في طريقها . وهذا هو في الحقيقة جوهر المقاربة المقارنة للمشكلات .

ان هذا التطور في الدراسات التربوية المقارنة يسير جنبا الى جنب

مع اتجاهات مماثلة في العلوم الاجتماعية ، تلك العلوم التي تكرس نفسها ايضا لوضع حلول مبرمجة لمشكلات الحياة الواقعية تحل محل التحليل النظري للمشكلات الخاصة .

ومن الواضح اننا عندما نصل الى هذا المستوى نكون قد ابتعدنا كثيرا عن انواع الدراسات التي تناسب رسائل الماجستير والدكتوراه ، وارتقينا الى صعيد تقارن فيه جهود الخبراء المجتمعين وتناقش خلال فترة من الزمن ، ثم تنقل نتائجها الى آخرين (مثل المجالس النيابية والهيئات الشعبية) لاتخاذ القرارات بصددها وتنفيذها ، فهذا الامر من شأنهم لا من شأننا .

ان لطلاب الدراسات العليا والباحثين في الدراسات المقارنة التزاماتهم بالطبع، وعليهم اتخاذ قراراتهم الخاصة. الا أن هذه الالتزامات والقرارات تدور حول برنامج دراستهم أو موضوع بحثهم ، وليس من الضروري ان تكون حول التربية بصورة عامة . وفيما يخص الميدان الواسع للقرارات أو صوغ السياسة التربوية، يجب الاقرار بان خبير التربية المقارنة ليس معصوما عن الخطأ ، شأنه في ذلك شأن علماء الاجتماع والنفس . لذلك كان الحديث عن « التنبؤات » و « المحددات » و « سلسلة ردود الفعل » (كما يحلو لبعضهم ان يفعل) خاليا من المعنى . ان دراسات سياقات الآخرين والقرارات التي تصدر فيها (كما هي الحال في دراسة الحالات التالية) تظهر في الواقع حدود مفاهيم مثل «العلم» و«الموضوعية» و « حل المشكلات نظريا » في دراسة التربية . فالنظرية او « التنبوء » ليست اكثر من فرضية تفسيرية تساعد في شرح الاشياء لنا ولطلابنا . وفي التربية ، اكثر من أي مكان آخر ، لسنا نحن ، أو الخبراء ، من يحدد اتجاها ما او يحرفه عن مساره ، بل الناس المتواجدون على ارض الواقع . أما مهمتنا فهي أن نعرف بأكبر قدر ممكن من التعاطف والموضوعية وجهة النظر الذاتية لهؤلاء الناس في نقاط « تأزم » معينة ضمن نظامهم الخاص .

ان احدى الحقائق الاكثر اغفالا من قبل اصحاب النظريات ، تتمثل في اننا ورثنا نظما تربوية تكونت نتيجة سلسلة طويلة من القرارات ، بل والعادات ايضا . وهذه القرارات هي قرارات اجتماعية وسياسية اكثر منها تربوية بالمعنى الضيق للكلمة . وقد شكلت هذه الانظمة انماطا محلية للاتساق او « المعنى » .

ومن الاشياء المعروفة في دراسة اللغات ان الكلمات والتعابير تاخذ معناها الحقيقي في سياقات لغوية واجتماعية محددة . كذلك الحال في بنية انظمة المدارس والمعاهد . فما يجري في هذه المؤسسات ، وتنظيم مهنة التعليم فيها ، لاتعني شيئا في الغالب الا اذا نسبت الى البيئة المحيطة بها،لانها تتفاعل مع هذه البيئة ضمن أشكال متعددة من الاتصال. ان معظم هذه المؤسسات — كما نعرف — تتخذ تعريفها او حدودها عن طريق التشريع او العادة المستحكمة . ولكن معظم النظم التي ترسخت عبر العصور تواجه اليوم تحديا ، ان لم نقل اجتياحا ، من تفسيرات جديدة واسعة النطاق لما يمكن ان يعمل ، ولما يرغب فيه الآن نتيجة التغيرات الكبيرة التي تحدثنا عنها في الفصل الاول .

وهكذا نجد ان الاختلافات المحلية للادراك او لهذا الجهد الجديد ، تشكل الآن المادة الحقيقية للدراسات المقارنة ، التي تقدم للمشاهد ادراكات متكاملة لموضوعات واسعة النطاق . ويترتب علينا ان نتعرف هذه الاختلافات بتعاطف ، وأن نفيد من النظرة الداخلية لذوي العلاقة كلما امكن ذلك . وبما ان هذه « النظرات الداخلية » تعكس في معظم الاحيان اختلافات هامة في ادراك « الحقيقة الواقعية » (ولا سيما بين الكبار والصغار أو بين اساليب الالتزام التربوي) ، فانها ستكون عونا لنا عندما نحاول الآن طرح نظرية شاملة او نموذج تفسيري . وهذا النموذج يساير التطورات الحديثة في عدة ميادين علمية ، بالرغم من أني وضعته ليستخدم بالتحديد في الدراسة المقارنة للتربية .

نحو تفسير جديد للنمو التربوي

لقد قلت في كتابي الذي صدر ١٩٦٧ بعنوان « الدراسات المقارنة والقرار التربوي » ، إننا باشرنا الانتقال من نظام اجتماعي ــ اقتصادي تقني مسير ، قابل للتنبوء ، تتلاقى عناصره في مركز واحد ، الى نظام تحتل فيه التغذية الراجعة للخبرة الانسانية العادية والحكم الانساني مكانة حيوية في الميادين العلمية والتقنية ، وفي التربية والمجتمع بصورة عامة . وقد حدث نتيجة ذلك تحول في الزعامة الاكاديمية .

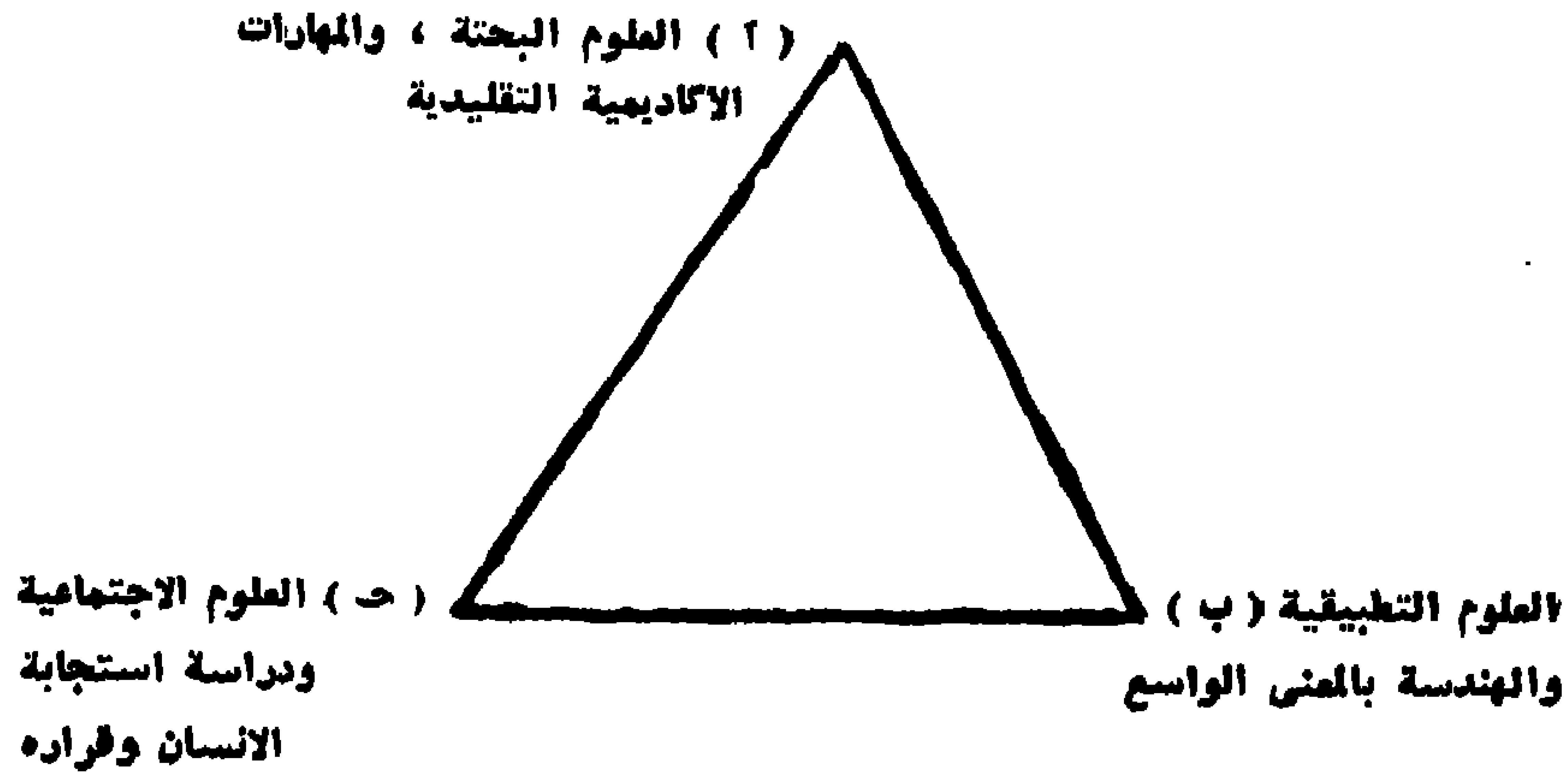
فقد شهد القرن التاسع عشر والعقود الاولى من القرن العشرين تراجعا لاولوية « النظرية » و « العلوم الاساسية » « وطلب العلم من اجل العلم » بحسب التقليد الهمبولتي (نسبة الى Humbolt) ; تلك الاتجاهات التي سادت في الفترة السابقة ، امام تقدم « العلوم التطبيقية » والتقنية في مواضع متعددة ، كما هي الحال في المدارس التقنية العليا Technische Hochschulen في المانيا ، وفي معاهد المدن وجامعاتها في بريطانيا ، ولا سيما في المعاهد التي تتمتع بمنح الاراضي Land Grant Colleges في الولايات المتحدة الامريكية ، ومشتقاتها . وهذا التركيز على « التطبيق » و « الاستخدام في الحياة العملية » امتد في بعض المواضع الى « الهندسة الاجتماعية » و « الادارة العملية » التي تطورت في هذا القرن . كما حصلت عمليات « التجديد » و« الضبط » و « التخطيط » على أهمية كبيرة ، لا من حيث كونها فعاليات تحظى بالتقدير والمكافاة المادية الجيدة فحسب ، بل من حيث كونها اختصاصات علمية أيضا . وما زالت نظرية التنظيم ، ونظرية الدور ، ونماذج البحث ــ التنمية ــ الانتشار تشكل جزءا اساسيا من التقاليد المالوفة في بعض الدراسات الاجتماعية والنمائية .

أما فيما يخصنا نحن ، من جهة اخرى ، فقد تجاوزنا كثيرا النماذج النظرية السالفة ، والتنبوءات العلمية والصيغ المحورية للنمو الانساني التي اطلقها علماء ينتمون الى دول عدة . لقد اتضح لنا ، منذ اواسط

الستينات ، اننا بحاجة الى حدوس اشد احساسا بالميدان الاجتماعي الشديد الحركة . وقد استجابت العلوم الاجتماعية لهذه الحاجة وعملت بجد على زيادة حساسيتها بصورة تستطيع معها ان تقدم تغذية راجعة من سياقات وخبرات مختلفة (بدلا من الاقتصار على المعطيات) . وضمن هذه النظرة تعطى اهمية كبيرة للحدوس المستندة الى الخبرة والتي تستقى من جميع احوال التعلم ، ولا سيما لتلك التي ولدتها معاينة أزمات تربوية وسياسية .. وعندما تنظم هذه الحدوس بعناية في دراسات مقارنة او من خلال قنوات اتصال مناسبة ضمن نظام تعليمي ، يمكنها ان تضيف الشيء الكثير عند وضع استراتيجية سليمة للقرار المزود بالمعلومات الضرورية ، او في تنوير « مجلس نيابي للسياسة التربوية » كما اشرت في كتابي المذكور فيما سبق والذي صدر عام ١٩٦٨ .

وهكذا ، فبالاضافة الى « النظرية » الصرفة ، و « التجريب » التطبيقي ، يشتد التركيز الآن على بعد ثالث للتعلم يستند الى « الاستجابة والحكم الاجتماعيين » . ومن شأن هذا البعد ان يزيد فهمنا ويرهفه حول الكيفية التي تعمل بها التربية الحقة . ولنقل ان عالمنا الصناعي قد قرر اخيرا اعادة الخميرة الحضارية للمجتمع ، ان لم نقل للتربية النظامية . ويمثل الرسم (١) المرافق هذه النظرة الجديدة للتبعية المتبادلة للعلوم .

ومن الضروري ان نؤكد هنا أن الموضوع لا يقتصر على اعادة تفسير العلاقات بين الانواع المختلفة للتعلم او العلوم ، بالرغم من ان هذا الجانب يرتدي اهمية كبرى بالنسبة لاعادة تنظيم المنهاج واعادة التوازن في التربية ، ولاسيما في التربية المهنية والتعليم العالي . ذلك ان الجانب الآخر والاهم منه يتمثل في انعكاساته العميقة على اعادة تنظيم المجتمع ايضا .



الشكل (١) التبعية المتبادلة بين العلوم

ملاحظة : يتمثل ما نقترحه هنا بأنه ما من مظهر من مظاهر «العلم» او المعرفة يمكن ان يوجد مستقلا ــ فالمظاهر جميعها تتكامل . ان التغذية الراجعة من الميدان الاجتماعي ــ النمائي (جـ) تساهم بصورة خاصة في توضيح المعرفة في النقطة (آ) ، كما تحقق الارتباط والفاعلية في النقطة (ب) . وفي عملية التربية والنماء يبدو الآن ان اكثر النقاط اهمية هي النقطة (جـ) التي تمثل العلوم الاجتماعية والانسانية .

ــ نقل هذا الرسم عن الشكل (٥) من كتاب : ادموند كينغ : التربية المقارنة والقرار التربوي ، لندن ، ١٩٦٨ باذن من الناشر ، لندن ميثون ، انديانا بوليس ونيويورك : بوبس ميريل ، ١٩٦٨ .

وفي الوقت الذي كنت ابلور فيه هذه الافكار ، كان دعم هائل يأتيني من جهات بارزة ، لحسن الحظ ، وساعرض امثلة لذلك حسب ترتيبها الزمني .

وأول هذه الامثلة ، الكتاب الممتاز الذي صدر عن « منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD » ، تحت عنوان : مراجعات للسياسات الوطنية في التربية ، اليابان ١٩٧١ ، والذي أعار اهتماما دقيقا للصلة الكائنة بين نظام الحكم والصناعة والتربية في ذلك البلد . فقد اهتم (في الجزء الثالث) بفحص بعض النماذج الايديولوجية لبدائل محتملة للتربية والبنية الاجتماعية اليابانية. اما الموضوع الذي يرتدي معنى خاصا بالنسبة لغرض بحثي فهو العرض الذي يتضمنه ، والذي يقدم نماذج ثلاثة للبنية الاجتماعية والعلاقة التربوية . وليس المقصود من ايراد هذا المثال دعم وجهة نظري فحسب ، بل لفت النظر بالدرجة الاولى الى وجهة نظر اخرى تلح على ان التغيرات العالمية الشاملة تتطلب اسلوبا تربويا جديدا من جميع جوانبه .

وقد قدم البرفسور دانييل بل Daniel Bell وجهة نظر شاملة ايضا حول العلوم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفلسفة الاجتماعية مع تأثيراتها في العلاقات الثقافية في كتاب صدر عام ١٩٧٣ بعنوان « نشوء المجتمع بعد الصناعي » The Coming of post Industrial Society ، مع العلم ان افكاره هذه انتشرت بوسائل مختلفة قبل ظهور الكتاب . وقد اعترف البرفسور بل بأن حركات التمرد الطلابية في نهاية الستينات كانت ، الى حد ما ، ردا تطلقه ثقافة بديلة ، ان لم نقل ثقافة خصم ، في وجه نمو النظام المستند الى العلم والتقنية والمشاريع الكبيرة وسيطرته . ومقابل الضغط والقسر الذي تمارسه تلك التقنية تبرز « التواصلات » على انها التقنية الاولى في المجتمع بعد الصناعي . (كما تحدث جون غالتونغ Johan Galtung ايضا عن مجتمع التواصلات Communications society في كتاب منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عن اليابان ، الذي سبق ذكره) . ويشير البرفسور بل الى ان الاحصائيات الجديدة تدل على ان نصف القوى العاملة في الولايات المتحدة الامريكية يعمل الآن في وظائف اعلامية .

هذه المواقف والمعطيات تتطابق بدقة مع تفسير سبق لي أن قدمته

في الكتاب الذي شاركت فيه مع بويد W. Boyd بعنوان « تاريخ التربية الغربية ، الطبعة العاشرة عام ١٩٧٢ » . ويتضمن هذا الكتاب فصلا عنوانه : « نحو نظرة جديدة لتاريخ التربية » كرست احد اقسامه وهو « مراحل ثلاث التقنية : أساليب ثلاثة للتربية » لتحليل هذه الفكرة . وقد استخدمت النموذج التفسيري نفسه ، مع أمثلة اضافية في الطبعة الرابعة لكتابي هذا « مدارس الآخرين ومدارسنا » التي ظهرت عام ١٩٧٣ .

ان هذه النظرة لم ترق في ذلك الوقت لبعض مدرسي التربية المقارنة ، واختصاصيي علم الاجتماع التربوي وتاريخ التربية . ولكن السنوات التالية أيدت بقوة تلك النظرات الجديدة للعلاقات الاجتماعية والتربوية ــ لا عن طريق المطبوعات فحسب (ومن ضمنها بعض البيانات الرسمية مثل تقرير اونتاريو عن المجتمع المتعلم Learning society ١٩٧٣ ، والتقرير السويدي U ٦٨ حول التعليم العالم ١٩٧٣) ، بل عن طريق انتقال التركيز في الاصلاحات التي تنفذ حاليا أو يعلن عنها على نطاق واسع إيضا. لذلك سنقدم هنا ، بملء الثقة ، الاطار النظري الشامل نفسه لتفسير الاتجاهات والقرارات التي تعكس التغيرات التقنية والاجتماعية في ميدان التربية في عصرنا هذا .

ثلاث مراحل تقنية : ثلاثة اساليب اجتماعية وتربوية .

ان العاملين في الدراسات المقارنة يستطيعون ان يتأكدوا من ان الانظمة التربوية ــ عبر تلوناتها الواسعة ــ مازال تمثل ــ كليا او جزئيا ــ الافكار والمؤسسات والعمليات المرتبطة بالمراحل التقنية والاجتماعية السابقة . ان تحليلا كهذا سيزود كلامنا بأداة لفهم النظام التربوي السائد في بلده بصورة افضل وبمقياس ثابت لفاعليته الحالية او لاحتمالات نموه . وعندما نستخدم هذا المقياس التاريخي يترتب علينا ان ننظر ، اكثر من اي وقت مضى ، الى ماوراء منهاج المدرسة النظامية او المعهد العالي ، وان نكون متنبهين الى خصائص التواصل والمشاركة . فهذه الخصائص تدل على ما اذا كانت المدرسة الحالية تربي حقا ضمن الاسلوب الذي يناسب الربع

الاخير من القرن العشرين، أم انها ماتزال نصف نائمة، قانعة بنمط التعليم الذي ورثته من أساليب تقنية واجتماعية سابقة .

ان القرارات التربوية الكبيرة لهذه الفترة والعقود القليلة القادمة ، تدور في الحقيقة حول هذا النوع الجديد من « الفاعلية » . والذي لا أعني به الزيادة في الانتاج والأعداد ومدة البقاء في المدرسة وما يسمى بالملاءمة بين الدراسة والمهنة او أشياء من هذا القبيل ، بل اعني به مسائل مثل « الشعور بالهوية الذاتية » و « تعرف المشاركة في العملية التربوية » . تلك المسائل التي تتطلب استخدام جميع الفرص ، ووضع هذه الفرص في متناول المتعلم في الوقت المناسب وبشكل مقبول منه ، كما يعني تزويد المعلمين والمربين الآخرين بالمعلومات المفيدة والخدمات الاضافية ، والقيام بكل ما يساعد على تنمية المساهمة والمشاركة والتغذية الراجعة أوتشجيعها من خلال تفاعلات العملية التربوية . هذه هي مؤشرات « الفاعليـة » ضمن الاسلوب الجديد للتربية ، والتي يجب أن نبحث عنها في دراساتنا الدوليـة .

ان هذا الشرح الموجز اعطى مزيدا من الوضوح لاطوار التربية المتميزة أو أساليبها الثلاثة المقابلة لمراحل التنظيم التقني والاجتماعي الثلاث . فخلال معظم الفحص الدائر حاليا للنمو التقني والاجتماعي والتربوي ، نفترض في معظم الاحيان أن ماحدث هو نمو مستمر أو « تطور » تاريخي، كما نميل الى الافتراض بأن المستويات او المراحل المختلفة توازي الحقب الزمنية موازاة شبه كاملة . اننا ننسى في معظم الاحيان أن عدة أساليب او فرضيات تربوية متمايزة قد تعيش جنبا الى جنب فترة طويلة ، في اي وقت من اوقات التغير الواسع . ولا ضير في أن نقول بان هذه الاساليب او الفرضيات ليست دائما متفقة أو منسجمة فيما بينها ، بل قد يكون بينها صراع مباشر . وقد تكون المعايير او الفوائد ، التي تقدمها مرحلة من مراحل النمو او ايديولوجية تربويـة معينـة ، عزيزة على أشخاص أو مؤسسات تعيش في كنف الاجيال اللاحقة .

ان هذا النوع من البقاء او الاستمرار بالذات هو الذي يزيد « المفارقة بين الاجيال » التي تحدثها العوامل الاجتماعية ـ الاقتصادية ، أو أشكال مختلفة من الاتصال والمطامح في البيئة المحيطة بالمدرسة . وما يحلو لبعض الناس أن يسميه « القلاقل الطلابية » أو « الهياج السياسي » يعكس غالبا وعي العلماء المتخصصين ورجال السياسة أيضا أن التربية النظامية أصبحت ضيقة جدا ، قليلة الجاذبية والكفاءة بالنسبة لحاجات العصر والفرص المطلوبة فيه . ولا ادل على ذلك من ان رؤساء الجامعات وكبار الباحثين شاركوا الطلاب مرارا ادراكاتهم في البحث عن سياسة تربوية جديدة ، وان لم يشاركوهم مواقفهم السياسية . ان معظم الجدل الذي يدور حاليا حول المدارس الشاملة والمناهج الجديدة أو ادراج منظورات مهنية في التربية ، تثيره في الحقيقة مقاومة الاسلوب التربوي القديم للتغيرات التي تشجعها الحكومات وانظمة التعليم على اختلاف اتجاهاتها السياسية . ان الصراع الايديولوجي (في مجال التربية) ليس صراعا سياسيا بالمعنى الحزبي للكلمة ، بل صراعا بين اساليب التربية : قديمها وحديثها . ان اتكالنا على فكرة « التقدم شبه الآلي » التي ماتزال اساسية في التفكير الاوربي منذ الثورتين التقنية والسياسية اللتين برزتا في القرن الثامن عشر على الاقل ، لا يساعدنا في فهم الكيفية التي يحدث بها التغير . لقد ساد الاعتقاد لفترة طويلة بانه ما ان يستطيع المرء التحرر من العبودية السياسية او من حياة العمل القاسي في المزارع والمصانع ، حتى يحدث التقدم بصورة تلقائية . وهكذا نظر البعض للتربية الاوربية الغربية أو للحضارة الاوربية الغربية على انها « قمة » « الحضارة » التي يجب أن تصبو اليها الدول المتخلفة أو الاقل نموا . وربما اعتقد كل منا بدوره بأن طريقة الحياة الامريكية ، أو « الحل السوفييتي » سيصبحان في متناول البشر ، لا محالة ، عندما يتحررون من الفقر والاضطهاد والتفكير الخرافي.

(وقد ظهر مثل هذا التفكير في صفوف المربين ايضا) . فقد اعتقدنا ، في فترة ما ، أن التقدم التربوي سيبعدنا عن نظام النخبة الضيق الذي يرفع أقلية صغيرة من الافراد الى مؤسسات تربوية متميزة ، ويوفر لهم فرصا متميزة في الحياة (بالاستناد الى الدراسات الادبية والانسانية) ،

ويقودنا الى نظام ذي مسار واحد وفق النموذج الامريكي أو السوفييتي . ومن الشائع ان نصادف في بعض المؤلفات جدولا بمراحل محددة للنمو أو التطور ، كما لو كان هناك سلم متدرج أو خط متصل على صورة ما . وليس من الضروري أن نسردهنا البراهين التي تدحض هذه النظرة البسيطة للتقدم .

هناك واحدة من أكثر الحقائق وضوحا ، بالرغم من أنها لم تلق الاهتمام المناسب ، وهي أن المدارس حتى وقت قريب لم تكن تهتم بالتربية بقدر ما تهتم بالتعليم ـ ولا سيما منذ أن ازداد اسهام الدولة في التعليم النظامي . بل ان المؤسسات المستقلة في الظاهر (كالمدارس الاهلية أو او التابعة للكنيسة) مازال تعاني من ضغط الجمهور الذي يطالب بتعليم ذي جدوى . ومازال وزارة التربية في ايطاليا تحمل اسم « وزارة التعليم العام » ، وهو اسم حملته معظم وزارات التربية في العالم حتى فترة قريبة .

الاسلوب التربوي الاسبق :

- ان ما يميز الفترة قبل الصناعية (او المراحل الاولى للنمو في الاقطار الاقل نموا حاليا) هو اتكالها على نظام تعليم شكلي يعد أبناء ملاك الارض أو المهن الراقية القليلة أو رجال الاعمال اثناء الشباب ، لاحتلال مراكز المسؤولية في مرحلة لاحقة . وقد يتجاهل هذا التعليم كليا في الحياة العملية ، من حيث المحتوى ، فالتربية كما تقول العبارة المعروفة : « هي كل ما يبقى بعد ان يكون المرء قد نسي كل ما تعلمه في المدرسة » .

ويتميز هذا النوع من التعلم ايضا بانه علاقة باتجاه واحد بين المعلم والتلميذ ، او بين المتمكن من العلم والمبتدىء . واذا كانت هناك نظرة ما للتلميذ فهي تتمثل في أنه يتبع خطى الذين « يعرفون أكثر » .

ويعني « العلم » في هذا الاطار عملا ديريا ، نوعا ما ، يؤديه رجال الدين والاساتذة ، أو قنية انيقة يعرضها أفراد الطبقات العليا في المناسبات الاجتماعية . وسنصادف هذا الاسلوب التربوي خلال عرضنا القادم

لبعض الثقافات اللاتينية الحالية ، بالرغم من أن الاطار الاقتصادي ــ الاجتماعي الذي يستمر فيه هذا الاسلوب الآن يختلف عن المجتمع قبل الصناعي .

ويمكننا ان نلاحظ بأن هذا التركيز على الدراسات « الحرة » والانسلاخ عن الاهتمامات العملية يقابل التركيز على العلوم « البحتة » ودراسات مجردة مماثلة في النقطة (آ) من المثلث الذي يتضمنه الشكل(١) .

ان مثل هذا الارهاف المجرد « للفكر » يرتدي قيمة خاصة لدى طبقة الاعيان في أي مجتمع كان ، حيث الاهتمامات « النبيلة » تبقى في مأمن من « التلوث » بالاهتمامات المهنية والعملية . ولا يفترض في هذه المدارس أن تدرب أيا كان على أي شيء ، ومع ذلك فمن الممكن أن تزود الشبان بما يساعدهم في صراعهم الاجتماعي (او حتى الاقتصادي) من اجل الحصول على المراكز العليا عن طريق اعطاء ذوي الطموح منهم الطلاسم التي يكال لها الثناء في هذه الاوساط ، وهي معرفة الآداب الكلاسيكية ، والرجوع الحاذق للآداب والفنون ، والهيئة المترفعة ، وتبجح الطبقة العليا ، وكل مايشير الى رفعة الشأن .

ويمكننا أن نتعرف هذه الخصائص (مع بعض المغالاة في التبسيط) في المدارس الانكليزية العامة Public التي هي في الواقع مدارس خاصة ، وفي الليسية Lycée الفرنسية ، والجمنازيوم Gymnasium الالمانية، ومدارس مماثلة استمر وجودها في بعض الاقطار حتى بداية الحرب العالمية الثانية على أقل تقدير ، وفي اماكن أخرى حتى فترة ابعد . ان القاعدة العريضة « للتربية العامة » ، التي تشتمل على ثمانية او تسعة او عدد اكبر من المواضيع ، والتي تدرس حتى سن الثامنة عشرة او التاسعة عشرة يمكن أن تكون الاعداد المحلي الافضل للتعيين في وظائف مجزية ، او الحصول على مراكز اجتماعية ناجحة ، هكذا كان الامر (وما يزال) في الاعمال العليا في مجال العلاقات الاجتماعية والمدارس والجامعات . وبالرغم من بعض التوسع في قبول طلاب من الطبقات المتوسطة او مادونها ، فانه

لم يحصل تغير تربوي ملموس فيما يتصل بالاسلوب العام للعمل في هذه المؤسسات . بل ان ما يجري حاليا في امثال هذه المؤسسات هو العكس تماما ، فقد ارتفع الطلاب الجدد كما ارتفعت اغراضهم الى مستوى اعلى من التجريد لدرجة أصبح فيها اتصالهم مع الناس العاديين ومع شؤون الحياة اليومية اكثر صعوبة .

وليس من قبيل الخيال ان يسمى نموذج المدرسة التي تمثل الاسلوب التربوي الاول « مدرسة الدير » أو « مدرسة الحصن » ، ذلك انها تبعد تلامذتها عن الاخطار المرتبطة بمشاغل الحياة العملية ، وتوفر لهم زمالات ضيقة وتنشئة اجتماعية قاسية نسبياووعدا بمستقبل حافل بالامتيازات .

ان مثال الرهبنة ليس خارجا عن الموضوع الذي نتحدث عنه ، حتى لو اقتصر سبب ذكره على أن المدارس العلمانية في عدد من الاقطار ماتزال تستخدم هذا المجاز ، بصورة مقصودة ، لوصف قيمها التربوية . وتعزز هذه الصورة بسيطرة الذكور ، وعدم الاختلاط بين الجنسين حتى عندما يكون تلامذتها من البنين والبنات ...... ان رفض الراشدين لرسالة التربية السابقة « الخالدة » لم يعد يضعف النظام ، بحسب النظرات الشائعة ، مثلما تحطم الخيانة الزواج ، او تفسد الخطيئة الكنيسة . ذلك ان اساليب التربية تعمل على مستويات مختلفة ، نظرا للعزلة نصف الديرية التي تحيط بهذا الاسلوب او النوع من التربية .

المرحلة الثانية او الاسلوب الثاني في التربية :

نظرا لان هذا الاسلوب يرتبط بصورة اكبر بطريقة الحياة الصناعية ــ التجارية ، فهو يعكس في أصوله جو الطبقة المتوسطة المدنية من حيث تركيزه على اهتمامات « الانسان الجديد » و « البورجوازية الصاعدة » بدلا من جو الطبقة العليا . ومن السهل علينا ان نتجاهل هذا الانتقال في بريطانيا لان « المدارس العامة » نجحت في اشاعة المعايير التربوية للمرحلة قبل الصناعية بين ابناء رجال الصناعة والتجارة الجدد . ولكن عملية

تمثل الماضي للحاضر هذه لم تظهر في الدول الاخرى التي تطورت بسرعة كبيرة خلال القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين . ويتميز الاسلوب التربوي الثاني هذا بفضائل عدة اهمها : المثابرة ، والمنافسة ،وعدم مطالبة الفرد بجزاء مباشر على الجهد الذي يبذله ، ربما في هذا العالم وفي موطنه، بل ومن المحتمل في عالم آخر أو بلاد اخرى ـ كما انه يتمتع بفضائل أخرى كالتدريب والكفاءة العملية وطلب العلم النافع . وبحسب مستوى المهنة التي يتوقع الفرد ممارستها ، يمكننا أن نقول إن المدرسة النموذجية لهذا الاسلوب يمكن ان تسمى « مدرسة المصنع » أو « مدرسة التدريب » التي تخرج ما تسميه البلدان المختلفة « الاطر » والعاملين في الخدمة المدنية والادارة ورئاسة المشاريع .

ان النمط الصناعي ـ التجاري التقني ، ونوع التربية الذي يغلب عليه يمكن أن يوصفا بالاختراع والهندسة ، ان لم نقل « التنميط » Standardizing ، كما يمكن ان يوصفا بالالحاح على « القانون والنظام » . وبالرغم من توسع هذا الاسلوب التربوي اجتماعيا من حيث سياسةالقبول بغية مواجهة نمو الصناعة والشركات الكبرى ، فهو ضيق الافق نوعا ما في مواقفه . والبراعة التي يشجعها غالبا يجب ان تكون مخلصة « لمجتمع المشاريع الحرة » . وأهم ما انتجه هذا الاسلوب الاجتماعي ـ الاقتصادي والتربوي هو « رجل المؤسسة » The Organization man في الولايات المتحدة ومثيله الـ Sarariman في اليابان .

لقد قامت أشياء كثيرة في السنوات الاخيرة مثل الاصطفاء الدقيق عن طريق المسابقات والمقابلات وتحديد اشكال الجدارة (حسب معايير الفئة الاجتماعية المهيمنة ، وتحديد نطاق المهنة ، والتنبوء الطويل الاجل بالحاجات البشرية والتجارية) .. وقد دفعت هذه الفعاليات بأنظمة المدارس ومؤسسات التعليم العالي في شمال امريكا وغربي أوربا واليابان نحو درجة عالية من الكفاءة التقنية . كما خططت النقابات الكبرى لتطورها الخاص بصورة موازية خلال عدة عقود قادمة ، وراح العلماء والمخططون في الوقت ذاته يفتشون عن مخططات وتنبوءات في الميدان الاجتماعي تمكنهم من

التحكم بشكل المجتمع وبالاستجابات الانسانية فيه . ولم تتزعزع هذه الفرضية حتى الستينيات .

ووفق طريق النمو هذا ، سارت الاقطار المتقدمة في غرب اوربا وشمال امريكا (تتبعها اليابان عن كثب) بصورة متسارعة خلال نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين . فازدهرت المدارس المهنية والفنية الى جانب المدارس الثانوية العامة التقليدية او الكلاسيكية ، وانشئت المعاهد « بعد الثانوية » في المجالات التقنية والتجارية والمهنية على نطاق واسع ، للتدريب على أعمال أدنى مرتبة ومردودا ماديا مما توفره المؤسسات الاكاديمية التي تتمتع بالامتيازات الكثيرة . الا انه ، مع مرور الزمن ، حصلت مؤسسات التعليم التقني العالي في فرنسا والمانيا وسويسرا وهولندا وبعض المناطق في الولايات المتحدة على مكانة بارزة ، لا تقل عن مكانة المؤسسات القديمة .

وبالاضافة الى اتساع التعليم العالي افقيا ، ظهر فيه امتداد طولي باتجاه الدراسات العليا (بعد التعليم الجامعي الاول) ، والبحوث المنهجية، وتلتها بعد فترة اخرى بحوث ما بعد الدكتوراه والبحوث المرتكزة على الصناعة . ومن المحتمل ان يكون هذا التطور قد وصل قمته مع برامج البحوث والتطوير الضخمة والممولة حكوميا في الولايات المتحدة بعد قانون ١٩٥٨ حول التربية لاغراض الدفاع الوطني ، ومع دراسات استراتيجية قيمة مماثلة في الاتحاد السوفييتي .

ولكننا نلاحظ في الوقت ذاته استمرار المعايير التي ترجع الى الفترة قبل الصناعية ، من خلال الانماط التي تحظى بالتقدير العام . فالعديد من المؤسسات بعد الثانوية التي توفر اعدادا مهنيا و تقنيا عاليا في القارة الاوربية ، والتي تندرج مثيلاتها ضمن التعليم العالي في الولايات المتحدة او اليابان ، تعد اقل قيمة من المدارس الثانوية العامة في بلدانها الاصلية. كما ان البكالوريات التطبيقية الجديدة ، والمعاهد الجامعية التقنية في فرنسا ، شانها في ذلك شان المعاهد اليابانية ، لم تجد من الحصول عليها

ان تنافس الاسلوب التربوي القديم ، بالرغم من الدعم الحكومي القوي الذي يقف وراءها . وتعاني المؤسسات التي تقدم تعليما قصير الاجل وتمنح شهادات تقنية وتجارية من المشكلة نفسها ضمن التنظيم الجديد للتعليم العالي .

على اننا لا ننسى ان الطلاب الذين يحصلون الآن على فرص تعليمية بهذا المستوى ، في الاقطار حديثة العهد بانتشار التعليم بعد الثانوي أو العالي ، قد لا يوجهون التساؤلات النقدية نفسها حول التفاوت في المرتبة بين انواع المؤسسات التعليمية ، ويعكس ذلك قدرا من الواقعية عندهم . الا ان البلدان التي عم فيها التعليم بصورة اكبر ، كالولايات المتحدة والسويد ، هي التي يمكن أن تظهر فيها آفاق « لنهضة مهنية » من نوع جديد ، تحمل قيما انسانية خاصة بها . ذلك أن الحديثي العهد في الاماكن الاخرى يرون في دخول آلة المهنة دون اثارة اسئلة عديدة ، خطوة تنظيمية الى الامام ، أما ذوو الثراء والاطلاع فهم الذين يحسنون تقدير اتساع مدى « مهن الخدمات » ، نظرا لانفتاح أفقهم على التغير المستمر . وهؤلاء يستطيعون بالتالي اتخاذ موقف نقدي وارجاء الاذعان لما يبدو وكانه من خيرات « التنظيم » .

هكذا نمت ، خلال السنوات القليلة الماضية ، ببطء شديد ولكن بايقاع ملموس، مرحلة تقنية ثالثة مع أسلوبها التربوي الذي يتطابق معها.

المرحلة التقنية الثالثة ، والاسلوب التربوي الجديد .

ان هذا الاسلوب لم يسد بعد في أي موضع من المواضع ، ولكنه يشكل ، بمجرد أن يلوح في الافق ، قوة كامنة للتغير ، لانه « يحمل معنى» لاناس عديدين يحسون المشكلات الحادة التي يعاني منها حاليا ، التربية والعمل والمجتمع على السواء . ان الاسلوب الجديد يتطلع الى قيام « مجتمع تواصلات » والى احياء تلك الانسانية الشاملة أو الحضارة التي يمارس فيها الجميع ، التعلم والتعليم ، باستمرار وبقدر من المشاركة

ان لم نقل بمشاركة كاملة . انها المرة الاولى في التاريخ التي يبدو فيهـا هذا الامل ممكنا من الناحية التكنولوجية ، وربما اساسيا من الناحيـة التكنولوجية ايضا .

ان الحاجة الى نطاق واسع من القدرات والخصائص ، ومجـالات مختلفة للاهتمام والمعرفة ، ومهارات تنمى ويعبر عنها بصور متنوعـة تشـكل نقطة التعرف المميزة لنـوع جديد مـن التوقعات الاجتماعية والتربوية . وفي الحين الذي يحتاج فيه المجتمع الى معرفة اكثر عمقا ، ومشروع اكثر طموحا ، وتجارب يعاد اختبارها مرارا ، يضطر هـذا المجتمع الى قبول الوضع المؤقت أو الشرطي للمعرفة والفهم الحاليين ، ويتعلم في الوقت ذاته التلاؤم مع مشكلات جديدة ، ضمن مدى متزايد الاتساع . وهو لذلك يتطلب اعادة الحكم والتقويم بصورة مستمرة ، ويتحكم بنفسه عن طريق « ضوابط مرنة » و « تغذية راجعة » كما يقول كـارل بوبـر Karl Popper . انه يعتمد على مشاركة أكبر في المعرفة والخبرة ، تتم على مستويات متعددة ، ويصاحبها تفاعل وتغذية راجعة تميز المسؤولية المنتشرة على نطاق واسع .

وبالرغم من أن المثاليين يتحدثون بلغة اقرب الى (اليوتبيا) عـن « مجتمع متعلم » ، كما لو كان ذلك استجابة لصلاة ، فان الحس السليم والاستخدام المنهجي لا للعلوم التطبيقية فحسب ، بل للفرص التـي يبين لنا أن تحقيق أهداف مثل انتشار التعليم ، وسرعة التقدم في ذلك ، تهيئها هذه العلوم في المجال الاجتماعي ايضا ، يتطلب مشاركة جماعات عدة لم ينظر اليها حتى الان على أنها شريكة في العملية التربوية .

وهكذا يبرز فرق هام بين موقـف الاسلوب التربوي الثاني مـن السلوك أو الافكار غير التقليدية ، وموقف الاسلوب التربوي الثالث . اننا لا ننكر أن أشكالا متنوعة من الاهتمامات التربوية وطرائـق الحياة لقيت بالفعل تشجيعا ضمن المرحلة الثانية لانتشار التكنولوجياوالتجارة والرفاه المادي ، الا ان هذا الانفتاح بقي محصورا في اختبارات تدعـم

النظام الاجتماعي ـ الاقتصادي القائم وقيمه الخاصة (بايجاد تقنيات جديدة ، أو تغيير في شكل الاستهلاك ، على سبيل المثال) ويمكن تشبيه المدى المقبول للاختيارات الشخصية في المرحلة التقنية الثانية بما يمكن أن نجده في « سوبر ماركت » ، حيث يتم تعليب الاشياء او وضعها في الغائف بصورة مسبقة ، والاعلان عنها باشراف كامل بصورة مسبقة أيضا . لذلك كان مبدأ « اعمل بنفسك » أو « اعمل ما تريد » لا يضر بالنظام ضمن هذه الظروف .

وهناك نوع آخر من التسامح السلبي يميز الاسلوب الثاني ـ في الفترة الاخيرة منه على الاقل ، وعلى المستويات الاجتماعية العليا ـ وهو يتمثل في النظر الى بعض انواع السلوك أو الناس على أنها غير مناسبة على المدى الطويل . لذلك نرى العديدين من أفراد الطبقة الحاكمة شديدي الانضباط في المحافل العامة ، مسترخين متحررين في الاجواء الخاصة .

ولكننا نلاحظ في السنوات الاخيرة تغيرا في المواقف بحيث اصبح بعضهم ينظر الى السلوك غير المتقيد بالاعراف لا على أنه سلوك طبيعي فحسب ، بل على أنه سلوك صحيح ايضا ، وربما نظر اليه على انه مساهمة ايجابية في الخبرة الانسانية .

ويمكن لاي كان أن يبدي شكوكه حول ما اذا كان هذا الموقف حكيما او مناسبا ، ولكن هذه الشكوك ـ التي يمكن تفهمها ـ لا تعادل الغضب الذي كان يستبد بالنظام القائم برمته ـ في المرحلة الثانية ، والذي لم يكن يرى في مخالفة الاعراف السائدة انحرافا بسيطا فحسب ، بل تهديدا جوهريا للنظام . وفيما كانت الاجيال الكهلة تتحدث في الستينات من هذا القرن باحتقار عن « المجتمع الجديد المتحلل او المتسيب » ، كان العديد من الشبان يضعون جماعتهم الرافضة للاعراف في موضع « المجتمع البديل » ، كما لو كان الامر يقتصر على مجتمع بديل واحد للمجتمع الصناعي .

ويعتري العديد من الكبار العجب من هذا البديل الذي يطرحه الشبان بصورة ايجابية ، ذلك انهم لا يرون فيه الا رفضا لما بدا خلال زمن طويل وكانه المزيج الطبيعي للعلم والمجتمع والاقتصاد والاخلاق . الا أن هذا المزيج العتيق الذي تجسد خلال حوالي قرنين من الزمان في حضارة مهندسة ومضبوطة ان لم نقل ضابطة ، في اطار من تنافس رأس المال والاكتفاء الذاتي الوطني ، يتداعى الان بسبب من التبعية المتبادلة والتفاعل الفوري الذي يتم على المستوى العالمي .

ان الاسلوب الثالث الذي يبرز اليوم ــ والذي يحمل نظرة جديدة للعلاقات بين التربية والمجتمع ــ هو على الارجح أكثر من عرض من اعراض التراخي أو الفوضى . انه ، بالتاكيد رفض لسلطة النظام السابق ولعدد من أهداف ذلك المجتمع المتمحور المتحكم ، الذي يلح بصورة قوية على الضبط والاختراع وربما على التنبؤ ، كما تفعل الناقلة الميكانيكية . وهذه النظرة الثالثة الناشئة تلح الحاحا أكبر على المشاركة والاهتمام والحكم .

لقد تحدث بعضهم عن هذه العلاقة الناشئة في الاجتماع والاتصال على أنها شكل من أشكال الاتصال الافقي والمسؤولية القائمة في مستوى واحد . ولكننا نرى أنها تتضمن ــ على الاقل ــ علاقة ثلاثية بين العلم النظري ، والعلم التطبيقي ، والحدس الشخصي أو الاجتماعي والتغذية الراجعة ، حسب الطريقة التي اقترحناها في الفصل الاول . ان العلاقة المتميزة هنا هي علاقة : التعلم المسؤول ، والتعلم المشارك ، والمساعدة في التعلم ، بصورة يمكن معها التحدث في الحقيقة عن المساعدة في بناء التعلم والفهم .

ولنقل مرة أخرى ، ان هذا التركيز على الاتصال والمشاركة والتغذية الراجعة يشتق بصورة اجمالية من النقطة (ج) في الشكل (١) ، أو بالاحرى من التفاعل الكلي لزوايا المثلث : النظرية والتطبيقية والدراسات الانسانية ، مع المهارات ونماذج الحساسية التي يشكلها كل من هذه الانواع .

ومن الواضح ان ذلك يتطلب ، في المجال الاجتماعي ، بناء المعرفة والفهم من خلال التفاعل والفاعلية الجماعية ، الا اننا ننسى احيانا ان وسائل الاتصال الحديثة الفورية قد فتحت الامكانية لاسهام جهات غير متوقعة حتى في المعرفة العلمية . لقد بين ماك لوهان M. Mc Luhan أن التقدم الخطي ، ذى الخطى المتتابعة والذي أدخل الى طريقة عملنا ما يسميه « ثقافة الطباعة » يترك الساحة الان لعصر الكتروني يتميز بعادات « الادراك الفوري » وتوقع النتائج الفورية أيضا .

وأيا كان الوضع ، فقد ظهرت حالات تلفت النظر من الاتصالات « الافقية » السريعة، مع الخارج كما يمكن أن يقال. ففرضية «الاستواء» مثلا والتي تقدم الآفعلى نظرية « الانسياح القاري » ، التي احدثت في حينها ثورة في فهمنا لتاريخ الارض وبنيتها ، اخذت شكلها الحالي على يد امرأة صحفية ، ليست متخصصة في العلوم . وقد انتقلت « نظرتها الفورية » تلك فور ظهورها ، لتحدث استجابات فورية ايضا . ويمكننا أن نقول الشيء نفسه عن طالب في الرابعة عشرة من عمره اكتشف عام ١٩٧٢ الكوكب بوسيدون Poseidon عن طريق الحسابات الرياضية بعد ثلاثة أسابيع من حضوره للمرة الاولى ، وبصورة غير متوقعة ، محاضرة في علم الفلك . وبالرغم من أن هذه الحالات ليست النموذج السائد ، الا انها ليست كذلك امثلة معزولة للادراك العلمي ، فالمشاركة وبناء العلم على هذا النمط ، أصبحا مطلوبين وممكنين في مجتمع اليوم ولا سيما في الفعاليات التربوية .

هل نستطيع ان نكون موضوعيين في الدراسة المقارنة ؟

ان بعض النتائج المنهجية التي تترتب على هذه الفرضية التحليلية واضحة لا لبس فيها . ونحن نعترف بأن هناك حقائق لا تبعث على الراحة ، في الوقت الذي نجاهد فيه للحصول على اكبر قدر من الموضوعية .

وأول هذه الحقائق ، ان « مانراه » و « نفهمه » في الظواهر الخاصة بنظام تربوي أجنبي (أو حتى بنظامنا نفسه) قد لا يحظى « بالتعرف » ضمن المعنى نفسه من قبل ملاحظين آخرين ، او من قبل ابناء البلد الذي يعود اليه النظام المدروس .

والثانية هي أن « ثبات » ملاحظاتنا و فاعليتها يتوقفان الى حد بعيد على احكام الاشخاص ذوي العلاقة بالعمل التربوي أو بالقرارات التي نلاحظها .

والثانية هي أن « ثبات» ملاحظاتنا وفاعليتها يتوقفان الى حد بعيد ثقافية غريبة عنا (كالبلدان الاجنبية ، أو الثقافات الفرعية غير المألوفة في بلدنا نفسه) يتعرضون لتحيز ثقافي في ملاحظاتهم ، بل وفي عملياتهم الفكرية ــ كما نتعرض نحن أيضا ، لا بسبب التطبيع المذهبي الذي يمارس عليهم منذ الطفولة فحسب ، بل لانهم يرون خارطة مختلفة لما يمكن أن يعمل أو لما هو طبيعي ضمن نظامهم الخاص وفي نطاق موارده .

ان التحولات الاساسية في التركيز التكنولوجي /الاجتماعي/التربوي التي تحدثنا عنها ، يمكن أن تؤثر على المدى الطويل وبصورة واعية على اختيارات المربين المحليين في بعض أقطار العالم أو في معظمها . ولكنها لاتقدم حاليا لنا (أو للمناقشات الدولية) عندما ننظر للظواهر التربوية من الخارج ، اكثر من فرضيات تفسيرية . مع ان الموضوعية ، وأشكال الفهم التي تحقق الاسلوب التربوي الثالث تتطلب منا أن نعتمد أيضا على اسهام « النظرة من الداخل » اسهاما كاملا .

ان التزام الناس ذوي العلاقة بالنشاط التربوي والثقافي القائم في سياق ما ، لم يعد يشكل عائقا للموضوعية في النظر الى المشكلات . ذلك أنه جزء من حياة هؤلاء الناس ، يوفر لهم « لغة حياتهم » ، وشبكة اتصالاتهم ، ونسيج مطامحهم ، وامتدادهم في مجال العمل . ولا يعني ذلك أن هؤلاء الناس مقيدون في استجاباتهم وقراراتهم ، بل لنقل انهم متاثرون بصورة قوية نتيجة الاعتياد الطويل على « اللغة المحلية للحياة »

لقد اكتسبوا وعيا مستمرا بالكيفية التي تعمل بها الاشياء ، وبما «يحقق النجاح » . انهم يقدرون « الاطار العام » للاشياء . وهذه الضوابط العامة للسلوك تقابل ما أسماه كارل بوبر Karl Popper* « الاعضاء الجديدة خارج اجسامنا أو أشخاصنا » وما يسميه علماء الحياة « ما وراء الجسم » أو « ما وراء الشخص » .

وما يمكننا ان نقوله بتعبير آخر : ان علينا في الحقيقة أن نتسلل داخل الناس الاخرين الى أبعد ما نستطيع ، وأن نتعلم « لغة حياتهم » بقدر ما نستطيع . وهذه قضية تفوق في اهميتها تعلم اللغة ، بالمعنى الادبي للكلمة . علينا أن « نعطي معنى » لتصرفاتهم واهتماماتهم ضمن اسلوبهم الخاص ، وأن نشاركهم أولوياتهم الى أبعد ما يمكن ، بغية معاناة « الصدمة الثقافية » الناتجة عن معرفتنا أن افكارنا (مثلها في ذلك مثل افكارهم) لا تتمتع بقيمة مطلقة ، بل بقيمة نسبية محدودة بحدود الثقافة . واذا كان علينا أن نصل الى « الحقيقة » ، فهذه الطريقة الانسانية تشكل مقاربة لا تقل سلامة عن أي تمرين جبري في المنطق .

اننا نتعلم بهذه الطريقة ، على أية حال ، أن ما كنا ننظر اليه على انه افكار خالصة ليس في غالب الاحيان أكثر من استجابات كونتها العادة او المعايير الراسخة . ان « التفوق » أو « الثقافة الراقية » قد لا تكون أكثر من شبح للجمنازيوم (الالمانية) أو الليسيه (الفرنسية) أو مدرسة النحو Grammar School (الانكليزية) . وقد لا تتجاوز كثيرا أثر خبرة المعلم أو الكاهن المدرسية . وقد يكون هذا بدوره ما أسماه ايليش Illich بـ « منهاج خفي » للتلاؤم مع بنية المجتمع والانخراط فيه على انه جزء لا يتجزأ من النظام . وهكذا فقد تصبح المفاهيم والمؤسسات مقدسة بسبب تجسيدها نمطا تقليديا للعمليات ، كطريقة التعليم أو الامتحان ، وهذه العمليات تنتمي بدورها لبنية اقتصادية ـ اجتماعية معينة . وقد لا تعكس طرائق الامتحان والشروط

(*) كارل بوبر : المعرفة الموضوعية ، ١٩٧٢ ، ص ٢٣٨ .

المطلوبة للنجاح اكثر من نسبة الاشخاص المطلوبين لملء بعض المؤسسات أو شغل بعض المهن . . . وقس على ذلك .

هذه بعض المسوغات التي تجعلنا نبني تحليلاتنا المقارنة ، في هذا الكتاب ، بثبات على الفحص النقدي لانظمة التعليم الوطنية التي تخضع للتغير ، وهذا ما سنقوم به فيما بعد . وقبل أن نبدا هذه المهمة ، لنعمل على تسليح انفسنا بعناصر تحليلية دقيقة أخرى تساعدنا في عزل الجوانب ذات الدلالة والقابلة للمقارنة عن الجوانب الطارئة والفردية ضمن كل نمط قومي أو ثقافي .



الفصل الثالث

التحليل المقارن

في تطبيقه على الأنظمة التربوية

بالرغم من الاستخدام المتزايد للمعايير العالمية في سبيل اعادة تقييم انظمة التربية (أو الاصلاحات التي تجرى فيها) ، فاننا ورثنا جميعا انظمة وطنية ، أو حتى محلية ، نشأنا فيهـا وعلينا أن نعمل ضمنها الآن . وفي اطار هذه الانظمة تؤدي المدارس والمعاهد قسطا ـ يقل أو يزيد ـ من المهمة التربوية التي أقرها الكهنة والآباء والسياسيون منذ فترة طويلة . ومع أننا ننظر الآن ، ونحن على صواب في ذلك ، الى أن التربية العامة عنصر رئيس ، بل العنصر الاكثر اهمية في فرص التربية التي نوفرها ، فان المهام التي تشعر التربية العامة أن من المناسب أن تأخذها على عاتقها تمثل ، بصورة عامـة ، استمرارا للتوزيع القديم للمسؤولية في نظامنا المحلي من حيث درجة التركيز ، ان لم يكن فيما يغطيه المنهاج . وتلك الصورة العامة لنقاط التركيز والحساسية هي تعبير عن الاسلوب المتميز للانظمة الثقافيـة التي أشرنا اليها في نهاية الفصل السابق .

اننا نبدأ جميعا في التطبيع الاجتماعي لأبنائنا ، وبشكل عفوي ، منذ طفولتهم المبكرة . فالعديد من الكلمات التي نستخدمها والتي تدل على مواضيع واقعية ، تؤدي وظيفة انفعالية . فالكلمات مثل : الأم والأخت والمعلم والطالب والمدرسة تخضع للاشراط الاجتماعي ، وهي تتخـذ معاني مختلفة من ثقافة الى أخرى . أضف الى ذلك أن هذه الكلمات تمر ، ضمن أي ثقافة ، بتغير مستمر ، وتتنوع من فئة اجتماعية الى

اخـرى ضمن الثقافـة الواحدة . ويتجلى ذلك بوضوح عندما نقارن الافتراضات التي تحملها جداتنا مع تلك التي تحملها بناتنا حول أنفسهن أو حول أي منا .

وهكذا فان كافة القرارات التي تتخذ ، ترتكز على أساليب سابقة كونتها الادراكات الاجتماعية ، وهي جزء من لغة الحياة المحلية . ان هذه الامور تشكل السمات الاساسية للثقافة (الايديولوجية ، طريقة الحياة ، الفلسفة) التي تبدو « طبيعية » في كل سياق . ومن الواضح أن ما يسمى بالتمارين الذهنية يتأثر بهذه الاساليب . واذا ما اردنا الوصول الى القرارات العقلانية التي تتطلع اليها كل تربية ، فاننا بحاجـة الى تحرير انفسنا . ويمكن ان يتم هذا التحرير ، جزئيا ، بالتحليل المنطقي أو الفلسفي . ولكن ما دمنا نصوغ اية مشكلة نواجهها بلغتنا الخاصة ، بل في اطار الشكل البنيوي والاجرائي الذي تعلمناه قبل كل شيء ، فنحن مقيدون بالزمن والظروف التي تحيط بنا . وهكذا فنحن واقعون في شرك دون أن نعترف بذلك ، وهذا ما يزيد في خطره .

اننا نعترف في الواقع بأن الفروق الاجتماعية داخل أي مجتمع يمكن أن تطيل صراع المصالح والمشاعر وتضخمه ، بالرغم من أن أثر الاغتراب فيما يخص الثقافة العامة والثقافات الفرعية في ايجاد الانقسامات أقل بكثير داخل البلد الواحد مما نراه في معظم الحالات بين قطر وآخر . وهذا الامر لا يقتصر بالطبع على الاختلاف في الاساليب أو التقاليد ، بل انه ترسخ بصورة منهجية عن طريق مجموعـة معقدة تضم التشريع والتمويل واعتبارات الطاقة البشرية وتوزيع الموارد ، وعن طريق التعليم الايجابي . والتعليم الذي نتحدث عنه هنا لا ينحصر ابدا في الدروس والمناهج ، بل هو تعليم تمت برمجته من خلال انظمة الامتحانات والمكافآت والعقوبات وفرص الحصول على المراكز ذات النفوذ .

وهذه الاجهزة والادوات (الرسمية والعادية على السواء) تميل الى تكرار اطار خارجي ثابت لسلوك ابنائنا حتى في حالة عـدم تكرار

محتويات المناهج المدرسية أو تسلسل التطلعات الممكنة وفرص الحياة المتاحة . وقد يخيل الينا أن اختياراتنا واختيارات ابنائنا حرة الى حد بعيد ، (لكن الامر ليس كذلك) . وبامكاننا أن نرى الى أي حد تفرض المقترحات والمواصفات السائدة في ثقافة ما نفسها ، حين نفكر في بعض الاشياء المألوفة في جميع البلدان الغربية ونرى المعاني المختلفة التي تتخذها في الاطر الثقافية الاخرى .

فعبارة « الموظف » Civil servant مثلا ، تشير في بعض البلدان الى المستخدم في الدرجة الدنيا من السلم الاجتماعي ، وفي قطاع مهني قليل الاهمية نسبيا ضمن القطاع العام ، (كالمستخدم في مكتب بريد محلي) . ولكن العبارة نفسها (التي تتضمن في بريطانيا معاني مختلفة ومستويات متعددة) توحي بصورة عامة بمكانة توفر دخلا جيدا وآفاقا واسعة للتقدم ، وتضمن لصاحبها في نهاية المطاف معاشا تقاعديا يوازي تكاليف الحياة اليومية . كما أن العبارة المقابلة لكلمة « موظف » في جمهورية المانيا الفدرالية تدل على مكانة عالية ، ويندرج تحتها جميع اساتذة الجامعات ، وعدد من كبار المتخصصين . لذلك كان وضع الموظف في معظم دول القارة الاوربية يوفر لصاحبه مكافآت وامتيازات عالية ، وكان استخدام الكلمات نفسها عندما ننتقل من بلد الى آخر لا يؤدي المعاني نفسها ، ولا يعني بالضرورة اشياء قابلة للمقارنة .

وهذه الدعوة التحذيرية نفسها نحتاج اليها بصورة اكبر ايضا ، حيث يقل توقعنا لذلك . فكلمة « الكنيسة » بالمفرد أو بالجمع ، قد تعني شيئا هاما جدا في الحياة العامة ، وعنصرا لا يقل اهمية في انشاء المدارس وادارتها . وقد تكون اشياء لا يمكن أن تؤخذ مأخذ الجد ، حتى في مجال التوجيه والاخلاق ، فكيف الحال بالتربية ؟ بينما تحظى الكنيسة نفسها أو المعتقد الديني بقوة مختلفة في سياقات أخرى . وعلى هذا النحو قد يكون التلفاز (التلفزيون) ذا اثر ثقافي سلبي اجمالا ، مع تغطية اخبارية وتعليقات ضعيفة ، وقد يكون قوة ثقافية كبيرة تحمل التزاما وطنيا قويا بالاصلاح . ويتوقف هذا كله على نمط الحياة في البلد بصورة عامة ،

وعلى المكانة الخاصة التي يتمتع بها الموضوع الذي نحاول تعريفه بغرض المقارنة .

وعلينا الا نفترض ان السياقات ليست الا انعكاسا لسلوك افراد (او جماعات) مستقلين ، غير مقيدين بضوابط ، يتحركون بحرية . فهي تعمل في اطار ضيق . والقوانين الخاصة بالتربية تشكل بعض القوانين الاكثر اهمية في المجتمع . وفي بعض البلدان تؤدي الحكومات دورا هائلا في مجال التربية . الا ان البلدان الاقل خضوعا لسيطرة الحكومات نفسها تأخذ بالحسبان قضايا عدة مثل : الدفاع ، والطاقة البشرية ، والتخطيط للمستقبل ، والضرائب ، وحقوق المواطنين ، وحماية الاطفال. وهذه القضايا تضع حدودا لما يمكن عمله في مجال التربية ، وتوصي بحدود دنيا فيه . اضف الى ذلك ان التربية ما تزال الى حد كبير – وربما كان ذلك خطأ – مسألة يبحث فيها من الناحية الاستراتيجية ، كما تجرى حسابات جدية بشأنها في عالم الشغل .

العنصر الوطني في الدراسات المقارنة :

ان المسوغ الذي يفرض نفسه لاختيار « البلدان » اساسا متينا للدراسة المقارنة (سواء أكان ذلك على سبيل التمهيد ، أم بغية اجراء تصحيح ضروري يقتضيه التعريف الخاطىء للعناصر التي تجرى مقارنتها) هو اننا نستطيع تعريف مركب ثقافي بالشكل الانسب ، بهذه الطريقة . ومن الخطأ – بالمعنى الحرفي للعبارة بالطبع – ان نحدد ثقافة ما ببلد معين ؛ الا انه من المسموح به ، في معظم الاحوال ، ان نتخذ هذا الاسلوب منطلقا لبحثنا. ففي جميع بلدان العالم تقريبا تتحمل الحكومات مسؤولية تحديد كل التربية النظامية او معظمها . ومن الواضح ان القوانين التي تضعها لا تسري الا ضمن حدود البلد ذاته . فهي تضع حدا ادنى للمواظبة في معاهدها ، وتفرض بعض مفردات المناهج الدراسية ، ان لم تكن المناهج برمتها ، وتضع قواعد ، على نحو ما ، فيما يخص المعلمين والمدارس والتسهيلات خارج المدرسة ، وبعد

الانتهاء منها . ومهما كانت قوة المنظمات الدولية الضخمة التي تعمل ضمن هذه البلدان وفيما بينها ، فالحقيقة التي لا مراء فيها هي أن مسؤولية التربية العامة ستبقى ، في المستقبل القريب ، على عاتق الدولة .

اننا نطالب جميعا بزيادة الكفاءة والفاعلية والفائدة العملية وتكافؤ الفرص في التربية ، ولكن من الذي نطالبه بتحقيق ذلك ؟ نحن لا نطلب ذلك بالتأكيد من المدرسة المحلية وحدها او من المجلس المحلي للتربية ! فقد اصبح التغير في عصر ما بعد الذرة واسعا ، يسير حثيثا الى حد انه اصبح يتحدى جميع الافكار القائلة بالاكتفاء الذاتي . ان الضمان الاساسي لحصولنا على فرص التربية لا يمكن أن توفره الا الدولة . وهناك دول كثيرة ، بالطبع ، ما تزال قائمة حتى الآن بالرغم من صغرها البالغ الذي يجعلها غير قادرة على القيام بمشاريع تتطلبها الحياة الحديثة مثل الطيران وبحوث الفضاء والبحوث العلمية الكبرى بصورة عامة . كما أن التجارة ذاتها تحتاج الى اتحادات اقليمية كبيرة مثل السوق الاوربية المشتركة . ولكن مقاربة التناسق الدولي يجب أن تتم مع ذلك عبر اتفاقات بين انظمة الحكم القائمة ، كما يحدث في الاعتراف بتعادل الدرجات او الشهادات العلمية . وأي تحرك باتجاه مزيد من التفاهم والتعاون الدوليين سيظل يجري خلال فترة طويلة عبر نقاط انطلاق وطنية من هذا القبيل .

ان اسبابا تاريخية جعلت بعض البلدان تتخذ انظمة شديدة المركزية للادارة المدرسية ، في حين كان بعضها الآخر شديد اللامركزية . وهناك بلدان ركزت في العادة اهتماما كبيرا على « الثقافة » أو « القيم العقلية » ، على انها الناتج المثالي للتربية ، في حين ركزت بلدان اخرى على النجاح التكنولوجي أو المواطنة أو تعبير الفرد عن ذاته .

وعندما ننقل نظرنا من امة او ثقافة الى اخرى ، نجد أن هذه (الاهداف) تمثل في الواقع بدائل ، وتتخذ احيانا شكل مقاربات متنافسة

لحل بعض المشكلات التربوية المتصلة بالمبادىء والتطبيقات .. ان فحص هذه الاهداف بصورة تحليلية ، وتعرف نقاط نجاحها وضعفها يمكننا من تحديد الجوانب ذات القيمة الحقة فيها ..

لقد كان من الممكن ان يتم كل ذلك بسهولة ، لو كانت الصورة العالمية الحالية للمقاربات التربوية المتنوعة ساكنة ، لأن من الاهمية بمكان رؤية اشكال متنوعة من التجارب الانسانية ومقارنة الملاحظات المسجلة عنها . ولكن الواقع ليس كذلك ، ذلك اننا نحظى بمزية وهي اننا لا نشاهد الاساليب المتنوعة الموروثة في دول العالم فحسب ، بل نستطيع ان نرى اضافة لذلك دولا تستجيب باساليب مختلفة ومتكاملة في الوقت ذاته للتحديات التي استبدت بنا جميعا .

وبعد كل هذه المحاولات الحذرة التي قمنا بها لتوكيد موضوعيتنا مع اخذ الصفة الذاتية المستمرة للقرارات التربوية بالحسبان ، في الوقت ذاته ، فقد اصبحنا نستطيع ان نتحرك الى الامام في بحثنا عن ادوات تحليلية تساعدنا في فحص العناصر التربوية عبر الثقافات .

السياق والمفاهيم والمؤسسات والعمليات :

السياق :

للسياق اهمية رئيسة في اي تقييم للانظمة التربوية واصلاحها ـ بالاستناد الى ما بينته خبرة السبعينيات ، المرة تلو المرة .. الا ان هناك سياقا مجافيا للحقيقة اصاب الاحكام التي اطلقتها التربية المقارنة اكثر من غيره ، وهو الخطأ المتمثل في حسبان التربية المقارنة نفسها متحررة من اي سياق . فبالاضافة الى اننا نحصل على سياقنا بالاستناد الى البلد أو الظرف الذي نتحدث عنه ، وبعد تحديد موضوع دراستنا بشكل يستطيع تعرفه أهل البلد نفسه ، يبقى علينا بعد ذلك أن نكون واضحين بشأن الجمهور الذي نتجه اليه ، والاغراض التي تجول في اذهاننا . فقد تغيرت الدراسات المقارنة خلال تطورها ، كما ان اغراضنا ومراكز اهتمامنا

تختلف دائما باختـلاف شركائنا في العمل ، ونحن نخاطب اناسا على درجات مختلفة من الكفاءة .

لقد كانت معظم الكتابات خلال المرحلة التعليمية لتطور التربيـة المقارنة ، وفترة ازدياد شعبيتها في الستينيات ، تتجه الى المقررات الدراسية التي تتضمنها برامج إعداد المعلمين والى امتحاناتهم ، اكثر مما تتجه الى استخدام الدراسة المقارنة في التجديد والاصلاح التربويين . كانت الكتب محشوة بمواد مثل « تاريخ التربية المقارنة » أو « طرائق البحث فيها » ، وكانت هذه الموضوعات تهتم بشكل رئيس بكيفية تدريس التربية المقارنة او مناقشتها من حيث كونهـا مقررا دراسيا . وكان الغرض من هذا التمرين اجتياز الامتحان ، وربما اضفاء الاهمية على الاختصاص من اجل استاذ او محاضر يحيط به طلابه .

ان الهدف الحقيقي لدراسات التربية المقارنة هو ، على النقيض من ذلك ، هدف اصلاحي محض (كما قال نيكولاس هانز Nicholas Hans منذ زمن بعيد) . وهذا هو بالتاكيد تركيز هذا الكتاب ، والبحوث الميدانية الجدية ، والتحليلات الدولية التعاونية ، وورشات العمل في التربية المقارنة التي تصنع السياسات التربوية ، وهذه كلها أعطت التربية المقارنة قوة كبيرة منذ أواخر الستينيات .

ولهذا فان جزءا من تمريننا على تحديد سياقنا بصورة صحيحة يتمثل في اعترافنا باننا عندما ننتبه الى ما تفعله الدراسات المقارنة الآن نكون قد شغلنا انفسنا بتمرين يختلف كل الاختلاف عن اصدار الاحكام على شكل التعليم (كما كان الامر في الماضي) . وهذا يستلزم تكييفا لما نقوله او نشير به مع نقطة ما من سلم التزامات التربية المقارنة وطرائق البحث والتقويم واتصالات التعليم المعاصرة .

ومع ان التربية المقارنة ستتطور ــ لا محالة ــ مع تقدم الاعوام ، الا انها لن تعود الى تلك الظروف ، التي كانت التساؤلات فيها قليلة ،

والتي كان البعض يتخيل فيها ان بامكانهم ايجاد مجموعة من المبادىء العامة تستطيع أن ترشد مصممي السياسة والمصلحين ، عن طريق التنبؤ — بشيء من التأكيد — بالنتائج الممكنة للتدابير التي يقترحونها . ويعترف علماء يقظون اليوم (مثل بوبر Popper في كتابه « فقر المذهب التاريخي » ، ١٩٥٧ ، ص ١٢٦ ، ١٢٨ ، ١٣١) بأن مثل هذه التكهنات او الاحكام التفسيرية تحمل دائما طابع الفرضيات المؤقتة ، التي يجب علينا أن نحاول دحضها باختبارات متعددة صارمة (كالبحوث الميدانية ، وربما عن طريق الاحالة الدقيقة على السياقات المحلية التي نحن بصددها) . وهكذا فان التربية المقارنة (في جانبها الاصلاحي على الاقل ، ذلك الجانب المتميز كليا عن الجانب الاعلامي) قد انتقلت من المكتبة وقاعة الصف الى ندوات مناقشة القرارات المفتوحة للمتخصصين من مجالات متعددة ، وهي تحصل على تغذية راجعة شاملة عن طريق البحوث الميدانية والخبرة العملية .

ان جميع المدرسين والباحثين في الدراسات العليا يتحملون بالطبع مسؤولية توضيح الامور للمبتدئين في ميدان اختصاصهم . وبالرغم من أن هناك ضرورة واضحة لأن نعرف هؤلاء المبتدئين بالابعاد التي تلتزم بها دراستنا الطويلة الاجل ، فان من غير المعقول ان نتوقع منهم (بل ومن طلبة الدراسات العليا) القيام ببحوث وتقويمات من مستوى رفيع . ان الناس — كما رأينا — يفدون على الدراسات المقارنة بمستويات مختلفة من الإعداد ، وانواع متعددة من الاهتمامات والالتزامات لذلك كان علينا ، من اجل أن نفي بقسط من أمانتنا للسياق، أن نوضح تماما ما اذا كنا نتوجه الى المبتدئين ، او طلاب الدراسات العليا ، أم الباحثين والزملاء ، حين نقدم معلومات أو نصائح حول الدراسات المقارنة .

هذا هو بالتحديد ما أخفق العديد من واضعي كتب التربية المقارنة ومعلقيها في تحقيقه ، عن طريق وضعهم قانونا عاما لمستلزمات الدراسة المقارنة مثل (معرفة عدد كبير من اللغات ، ومتابعة دراسات تمهيدية مطولة في علم الاجتماع ، وقضاء فترات دراسية في البلدان الاجنبية) ...

ان هذا النوع من التعليق لا يخدم التربية المقارنة . وبالرغم من أن هذه الامور مرغوب فيها ، من قبل البعض ، في مرحلة معينة ولغرض معين ، فان ما يحتاج اليه الباحث بالدرجة الاولى هو « أن يدخل الى صميم السياق » بأية وسيلة ، وبالمستوى المطلوب للدراسة التي ينوي اجراءها، وأن يكون أمينا له باستمرار . وليس هناك من بديل لهذا النوع من المعرفة ، ولا يكون التحليل المقارن صحيحا بدونه .

والآن ، وبعد أن وضحنا السياق المقبول في الدراسة المقارنة ، يمكننا الانتقال لاجراء تمييزات هامة للتحليل المقارن عبر الثقافات .

المفاهيم :

يكثر الحديث عن « المفاهيم » في التربية ، ويبدو تعليمها للطلاب اسهل من تعليم المعارف الصعبة أو المهارات الدقيقة .

ان المفاهيم تشكل بالطبع المجال الخاص بالفلاسفة ، ولكننا نعود اليها جميعا في اثناء النقاش العقلي . ومع ذلك فان الكثير مما يفترض أنه جدل عقلي يتلون بلون عاطفي – كما نعرف جميعا . وكثيرا ما يقع الخطأ ، ولا سيما في التربية ، عندما يدعي الناس أنهم يتعاملون مع مفاهيم مثل مفهوم « التفوق » ، حين يكونون – في الواقع – بصدد استعادة ذكريات مشوبة بالعاطفة عن مؤسسات خاصة (كالمدرسة الثانوية الاكاديمية او درس اللاتينية ...) ، وربما عن عمليات خاصة (كتمارين الحساب الذهني أو المسابقات اللغوية ...) ، وربما أيضا عن البرنامج الاسبوعي لمنظمة المعلمين الاوائل التي تتمتع بامتيازات خاصة .

ان الامثلة التي نذكرها ليست من صنع خيالنا ، بل هي مشكلات معاصرة ذات اهمية ملموسة في العديد من الانظمة التربوية . فلنحاول الآن ابعاد هذه الالتباسات جانبا ، ذلك أننا ان لم نقم بذلك واجهنا – نحن والآخرون – صعوبات كبيرة في محاولاتنا صوغ الافكار الاساسية

بأشكال جديدة ، أو تطبيقها من خلال طرائق عمل جديدة . وهذا هو السبب في أن المجددين يلاقون مقاومة من قبل المؤسسات القوية كاتحادات المعلمين ، أو اعاقة من قبل الكتب المدرسية المألوفة ومتطلبات الامتحان وغيرها . وهذا بدوره يجعلنا ننظر في موضوع الجهة التي تقوم بضبط التربية واتخاذ القرارات بشأنها ، ولكن دعونا نعالج الاشياء ضمن التتابع الصحيح ونعود الى المفاهيم ، ولا سيما الى مفهومي « التفوق » و « المعايير » ، لأن كلا المفهومين ضروري بصورة حيوية ومثير للخلاف في المناقشات التربوية المعاصرة .

ان « التفوق » موجود بصورة واضحة ، ويجب أن يحظى بالتعهد ، كما يجب أن يستمر الى الأبد وأن ينتشر عبر العالم ولو على شكل طبقة رقيقة . وحتى لو تجاهلنا الواقع المعروف ، وهو أن ما يقيسه القائمون على عمليات الاصطفاء بالدرجة الأولى هو « التفوق المتعهد » وليس « التفوق الفطري او الكامن » ، فانه لما يثير الاهتمام أن نرى كيف يعرّف هذا التفوق ويتعرّف عليه في كل مكان ، مع علاقة ذلك بالمؤسسات . فاذا كانت المراتب العليا في مجالات الادارة الحكومية والأعمال تتطلب حوالي ٥٪ من مجموع السكان (كما هي الحال في العديد من الدول) ، فسنجد عندئذ أن ٥٪ من السكان سيكونون متفوقين ، أو على الأقل « ذوي كفاءة » أو « من النوع المناسب » . اما اذا ارتفعت هذه النسبة الى ١٥٪ فسيتبين أن ١٥٪ من السكان متفوقون .

واذا كان عدد ابناء الفئة الحاكمة كبيرا الى درجة تسمح باستمرار النظام ، ولم يكن ثمة تحدّ من الخارج ، فسيكون الاصطفاء محدودا ، وقد لا يكون هناك اصطفاء على الاطلاق . وقد يبقى المنهاج على حاله دون اي تعديل خلال أجيال عدة ، بل وقرون عدة . وهكذا يذهب الأناس المناسبون الى المدارس المناسبة ، ويتعلمون الموضوعات المناسبة (ليضمنوا استمرار تفوقهم ومعاييرهم) ، بصورة يبدو معها البنيان المؤسسي كله روضة بديهية للتفوق . وحين يزداد عدد المتفوقين يتم توفير احتياجاتهم بانشاء المزيد من المدارس ومؤسسات التعليم العالي واعتمادها ، بصورة

تبقى معها مفاهيم « التفوق » و« الموهبة » و« النوعية » و« التهذيب » محدودة بحدود هذا النوع العتيق من المدارس . وتتمثل هذه المدارس في بعض البلدان بالمدارس الداخلية التي تركز تركيزا قويا على « تكوين الشخصية » و« روح الجماعة » ، وفي بعضها الآخر بمدارس نهارية محلية اشتهرت بتفوقها في الكلاسيكيات (سواء أكانت اللغة اللاتينية ، أو الصينية ، أم الفلسفة ، لا فرق في ذلك !) . وقد تكون هذه المدارس دينية أو لا ادرية أو لا دينية ، وقد تكون مقصورة على جنس واحد او مختلطة . الا انها تتميز جميعا بكونها مدارس الطبقة العليا ، وهذا يعني التفوق .

ومما يناسب هذا التفوق وجود موضوعات دراسية « نبيلة » (مثل الموضوعات التي ذكرناها أعلاه) ومعلمين ممتازين (ليس بحسب مفهومنا من الامتياز ، بل بلغة المفاهيم التي تلائم أشكال تلك المعاهد) . وهؤلاء المعلمون ينتظمون في جمعيات اشبه ما تكون بالنقابات ، مثل « جمعية اللغويين » في المانيا و« جمعية الخريجين » في فرنسا . وهذه الجمعيات تأتي في الطبقة العليا اذا ما قورنت بنقابات المعلمين الاخرى . كما أن بعض المعلمين الذين ينتسبون اليها أو معظمهم هم مـن الطلاب السابقين في المؤسسات الاكثر نفوذا ، ان لم نقل في أكثر مؤسسات التعليم العالي شهرة من الناحية الاكاديمية . (وهؤلاء الافراد شخصيا متفوقون أيضا في معظم الأحيان اذا اعتمدنا المعايير التقليدية الدارجة كالنجاح في المسابقات التي تنطوي على تنافس شديد في السرعة والمهارة اللغوية ضمن مجال ضيق جدا من اختصاص ما . على الا تؤخذ بالحسبان الصفات المطلوبة في التعليم او الوعي الانساني . ان هؤلاء المعلمين المتفوقين في بعض البلدان يبقون دائما على احتكاك مع الأفراد المتميزين الآخرين في بلدانهم ، فقد يكون زملاؤهم السابقون في الدراسة رؤساء او قياديين في الصناعة الحالية ، وقد يقومون ، هم انفسهم ، بتدريس جزئي في الجامعات ، مما يجعلهم يعرفون واقع التربية في اقطارهم ، وكيفية المحافظة على هذا الواقع) .

ان امكان وجود اشكال اخرى للتفوق وبعض النبل حتى في الموضوعات « الخسيسة » والمهن « الدنيا » التي يعرضها سوق العمل ، لا يرحب به في هذا الجو . كذلك هو الموقف هنا في معظم الاحيان ازاء ادخال اساليب بديلة للتعليم وتنمية الامكانات ــ كحث الطالب على بذل المزيد من الجهد ، او تركيز انتباهه على التفاصيل الميكانيكية ، او الابداع ، او مد نظره الى العالم المحيط بنا (ولاسيما الى الناس الذين يعيشون فيه) .

وبما ان التفوق ، وفق النظرة التقليدية ، يمثل زبدة التعلم ، فانه لا يمكن ان يجلب الا من الاعلى ــ ولا يمكن ان يصادف في الحواشي الجانبية، او ان يكتشف في الطبقات الدنيا . وهذه الصورة المسخ للافتراضات بشأن التفوق ، يمكن تعرفها بصورة كبيرة في المؤسسات والبرامج التربوية الحالية . لذلك كان علينا ان نربط ما يقوله الناس حول المفاهيم المجردة في التربية بالنطاق المؤسسي الماثل في اذهانهم ، والذي يجسد هذه المفاهيم، ويدعمها ، وربما كان يقدمها بصورة فريدة .

وعندما ننقل « تعرفنا » هذا ، الى سياقات اخرى ، او نقومه على محك موضوعات اخرى ، ومهارات اخرى ، وحاجات اجتماعية اخرى ، فاننا سنرى على الفور ما اذا كان مفهوم التفوق هذا يشكل « تفوقا حقيقيا » ، أم انه يظل قطعة من الخلفية المؤسسية احيطت بهالة من القداسة .

المؤسسات :

لقد خدمت المؤسسات دوما نشر الافكار واستمرارها ، كما ذكرنا بذلك « هوايتهد Whitehead » و« مانهايم Manneheim » وآخرون . الا ان بامكان المؤسسات احاطة الافكار بهالة من الصوفية تجعلها غير قابلة للمس ، وقد تحجرها ايضا . ان شأن المؤسسات شأن القلاع وقرى التلال العالية الحصينة ، تستمر مثلها ضمن حقبة زمنية تختلف في نظامها التكنولوجي والاجتماعي اختلافا كليا عن الفترة التي نشأت فيها . ان

المؤسسات الاجتماعية والثقافية لا يمكن تجاوزها بسهولة ، اما لانها تحتكر غالبا الحصول على الفرص الجيدة واسباب القوة او تحددها ، او لانها تعلم ايجابيا سلم القيم الخاص بها ، اذا لم تقل انها تعلم ايضا عدم امكان الاستغناء عنه .

وهكذا فان المؤسسات التربوية تمتلك قدرة مضاعفة تتمثل في نموذجها الخاص من جهة وفي ارتباطاتها البنيوية بالمؤسسات التربوية الأخرى وبقية المجتمع من جهة اخرى . وبنية التربية هذه ، منظورا اليها في داخلها ، أو في علاقاتها مع المحيط تنطوي على جزاء جيد للدراسة المقارنة . فمعظم الدول ــ على سبيل المثال ــ ما تزال تقيم تمييزا واضحا بين التعليم الابتدائي من جهة ، والتعليم الثانوي من جهة اخرى . وهي لا تعد التعليم الثانوي مرحلة تالية للتعليم الابتدائي فحسب ، بل مختلفة عنه من حيث النوع أيضا . ان الجهاز التعليمي في المدارس الابتدائية يتكوّن غالبا من معلمين ذوي مستوى تعليمي منخفض جيء بهم من مدارس وبيئات اجتماعية مختلفة ليتلقوا التدريب (لا التربية) في مؤسسات من الدرجة الدنيا . وتنحصر المهمة التعليمية لهؤلاء في الاذعان لبرامج موضوعة سلفا يرددونها باستمرار ، على عكس « جمهورية الآداب » التي تتمتع بحرية نسبية ، والتي ينتسب اليها معلمو المدارس الثانوية الأصلاء .

وتتكرر الظاهرة نفسها في البلدان التي نمت فيها المدارس الثانوية الدنيا (المدارس المتوسطة والاعدادية) نموا كبيرا مما أدى الى دمج العنصرين (الابتدائي والثانوي) في مدرسة الزامية متكاملة . فالمعلمون في هذه الانظمة ينقسمون الى فئتين : فئة معلمي المرحلة الالزامية ، وفئة المعلمين الذين يعملون في مرحلة ما بعد الالزامية ، ويطلق عليهم غالبا اسم « الاساتذة Professors » لتمييزهم عن الفئة الأولى ، وَربطهم بدرجة اكبر بالجامعة . ويعزز هذا المفهوم للتعالي الشديد الوضوح بفوارق اجرائية ايضا (مثل الرواتب وظروف العمل وطريقة التعيين وغيرها) .

لذلك كله يتوجب علينا عدم الاكتفاء بالنظر الى ما هو مقصود أو مقبول

فكريا في قطر ما ، وانما تجاوز ذلك الى فحص العلاقة البنيوية للمؤسسات التربوية . ان المثال الذي ذكرناه يخص المعلمين ، الا أن هناك نقاطا لا تقل اهمية للدراسة المقارنة يمكن الكشف عنها بفحص نظام انتقاء الطلاب للمدارس الثانوية وللتقديمات بعد الثانوية ، بل وللمساقات الدراسية التي تضمنها . لأن عددا من البلدان يقدم انواع المدارس والمساقات على صورة رزمة واحدة تضم مستويات متدرجة في القيمة مع فرص ضئيلة للانتقال فيما بينها . وما ياتي بعد هذه المساقات ، وما يستطيع (أو لا يستطيع) طلاب التعليم العالي الانتقال اليه ، يرتدي اهمية كبيرة عندما نتناول موضوعا مثل « تكافؤ الفرص التعليمية » أو « تحديث المناهج » او غيرها .

ان المظاهر البنيوية التي تجسد التمييز القائم بين المدارس تختلف من قطر الى آخر . فبنية المسؤولية الادارية(للمناطق المدرسية في الولايات المتحدة مثلا) يمكن أن تؤدي الى أن تكون مدارس الضواحي افضل المدارس تقريبا . اما في معظم بلدان القارة الاوربية فالمدارس الممتازة او الشهيرة تقع عادة وسط المدينة ، لأن هذا الموقع يجعلها على صلة اكبر بالميزات الثقافية التي يتمتع بها المركز، وبمجالات النشاط العائلية للابن المحظوظ . وتلك المدارس تختلف كل الاختلاف عن النمط المنعزل للمدارس الداخلية التقليدية ذات الجنس الواحد والتي كانت تستقبل ابناء الطبقة العليا في انكلترا .

العمليات :

لقد استعرضنا حتى الآن عدة أنواع مختلفة من العمليات التي تميز ـ وربما كانت تعزز ـ الافكار المختلفة حول المدارس وتجسدها في المؤسسات .

وعندما ننتقل هبوطا من الافكار الى ما يجري في المدارس ، والكيفية التي يتم بها تنظيم البرنامج الشهري او السنوي ، فان هناك انواعا كثيرة

من المسائل المتداخلة تتحدى الدراسة المقارنة . ويمكننا ان نتأكد من مقاربة المقارنة الحقيقية شريطة ان نعبر بوضوح عن شرائح الوضع المتداخل الذي نحن بصدده . واضافة الى المظاهر الاجرائية التي لمسناها بصورة عابرة يمكننا أن نلاحظ مظاهر اخرى قليلة العدد ، ولكنها تعطي فروقا كبيرة خلال المقارنة . ولنمثل لذلك بالاسئلة التالية :

ــ هل المدرسة ذات دوام كامل (على فترتين) ، أم دوام نصفي (بمعنى انها تعمل بصورة متصلة من الثامنة صباحا حتى حوالي الثانية ظهرا) ؟

ــ هل تمثل الدروس تبادلا حقيقيا بين المعلم والتلاميذ مع قدر معقول من النشاط ، أم انها تسير في خط واحد من المعلم الى التلاميذ مع الاعتماد الكامل على النصوص والكتب المدرسية المحددة ؟ ام انها تقتصر على الاستماع للوظيفة النهارية او المسائية السابقة واعطاء الوظيفة الجديدة ؟

ــ هل يعتمد الفصل الدراسي كله على معلمين حقيقيين في جميع اعماله ، أم أن هناك مساعدين ادنى مرتبة يساعدون في انجاز الأعمال ؟

ــ هل يغطي البرنامج فترة الدوام الصباحي باكملها ، أم انه يترك فجوات يستفاد منها للتحدث في باحة المدرسة ، او ربما لمناقشة الأمور السياسية في المقصف ؟

ــ هل المعلم عضو في هيئة التدريس في المدرسة ، أم شخص قد ياتي ثلاث مرات في الاسبوع ، وينتقل بعدها الى مدرسة اخرى او عمل آخر .

(ففي بعض مدارس القارة الاوربية يلاحظ أن السكان الدائمين الوحيدين في المدرسة بالفعل ، هم الطلاب) .

علينا اذن أن نعرف هذه الفروق او نعرف على الاقل أنها قد تكون موجودة ، قبل أن نحاول التحليل المقارن لكل الموضوعات المالوفة والتي

تناقش في مدارسنا كالمنهاج والتحصيل المدرسي وطرائق التدريس وأدوار المعلم وامكانات الطلاب ، وتحطيم الحواجز بين الموضوعات الدراسية والمدرسة ، أو بين المدرسة والحياة العملية ، أو غيرها . وربما ادت القائمة الطويلة من الفروق بين المدارس الى زرع اليأس في نفس المبتدىء بالدراسات المقارنة . الا ان ذلك سيكون استجابة خاطئة ، لأن امامنا مجموعة كبيرة من الفرضيات البديلة وانماط التنظيم وطرائق العمل . ومن الممكن أن نتساءل عما اذا كانت الظروف البديلة تنطوي على شيء مالوف جدا يحقق الغرض بصورة افضل . اننا نتعلم الكثير من الدراسة المقارنة عما تعنيه الأشياء ، وعما يحدث في الواقع .

الاستقصاءات المقارنة بوصفها مساعدة للسياسة التربوية :

لقد تبين من خلال هذه الجهود ان أشكال التمييز التي ارتأيناها بين المفاهيم والمؤسسات والعمليات مفيدة جدا أثناء التطبيق العملي ، عندما نبحث المشكلات التربوية في سياقاتها الخاصة . ومن الطبيعي الا تستخدم اشكال التمييز هذه جميعا في وقت واحد، بل تدخر على انها سلاح ادراكي يلجأ اليه في أي نوع من القراءات أو المناقشات . وفي اللحظات الحرجة ، يمكن الاستعانة بأي منها لتوضيح ملاحظة مشوشة أو « تنبوء » غامض .

لقد اعطينا مثالا في الملحق (١) عن الاستعمال العملي لهذا الاطار لتوضيح الحاجات التربوية وامكانات التجديد للفئة العمرية من ١٦ — ٢٠ عاما . وقد ظهر هذا المثال للمرة الأولى في الندوة التي شاركت فيها مع مفتشين واداريين فرنسيين بعد صدور كتابي « التربية ما بعد الالزامية(١): تحليل جديد في اوربا الغربية » عام ١٩٧٤ ، واستعمل بعدئذ مرات عدة لتوضيح النقاط التي تحتاج الى مزيد من البحث والاستقصاء . وقد افاد بالدرجة الأولى في صوغ استراتيجية لتطوير التربية ما بعد الالزامية في عدد من الدول وفي سياقات عمل مختلفة .

وبالرغم من أن هذا المثال المقدم في الملحق (١) يرتبط بالتجديد في

تربية الشباب من ١٦ ـ ٢٠ عاما ، فان بالامكان استخدام ذلك النوع من التحليل الجدولي Tabular Analysis في فحص عدد من المسائل الاخرى بالاسلوب المقارن أو غيره .

وقد تطرقنا في الفصل الأخير من هذا الكتاب بصورة اوفى للامكانات والمتطلبات في البحوث المقارنة الواسعة النطاق . وهكذا فاننا لن نتوقف هنا عند البرنامج الدولي ذي السنوات الثلاث للبحوث الميدانية والذي قامت به وحدة البحث المقارن في معهد كنغ King's College في جامعة لندن تحت اشرافي بين ١٩٧٠ و١٩٧٣ ، وادى الى نشر الكتاب الذي ذكرته فيما سبق ، ثم الى صدور كتاب « التربية ما بعد الالزامية (٢) : الطريق الى الأمام » عام ١٩٧٥ . الا أننا نود أن نشير عند هذه النقطة الى تطور الاستقصاءات الميدانية والبحوث المقارنة الموجهة لصوغ السياسة التربوية، والى اهميتها العملية . وأول بحث من هذا النوع هو « الدراسة الدولية للتحصيـل المـدرسي في الرياضيات » (باشـراف تورستن هيوسـن Torsten Husén ، عام ١٩٦٧) ، ثم تلته عدة دراسـات أخرى حول المناهج ، وطرائق التعليم / التعلم في السلسلة ذاتها . تلك السلسلة التي تعاقدت مع فريق دولي متعدد الاختصاصات ، بغية تحقيق تقدم باهر في الدراسات المقارنة . وقد عمل كل من « المجلس الاوربي » و« الجماعة الاقتصادية الاوربية » و« المؤسسة الثقافية الاوربية » بأساليب مختلفة على دعم او اجراء دراسات مقارنة هامة في محتوى التربية وبرامجها وفي الامتحانات واجراءاتها .

ويعود الفضل لفريق البحث في معهد كينغ King's College في توسيع آفاق الدراسات المقارنة بطريقتين :

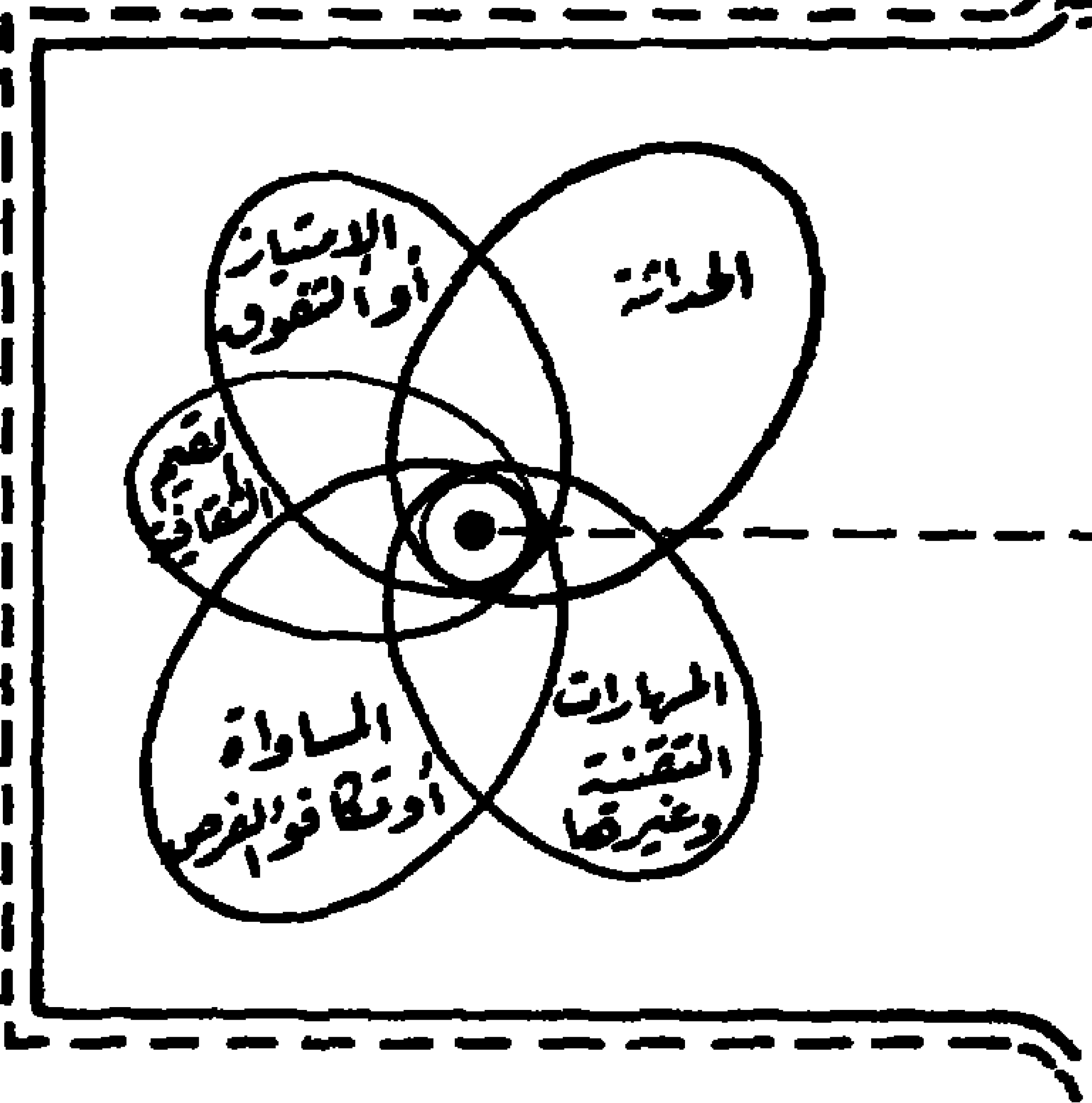
الاولى ، بالتركيز على وجهة النظر الداخلية للواقع التربوي ، كما يراه العاملون فيه .

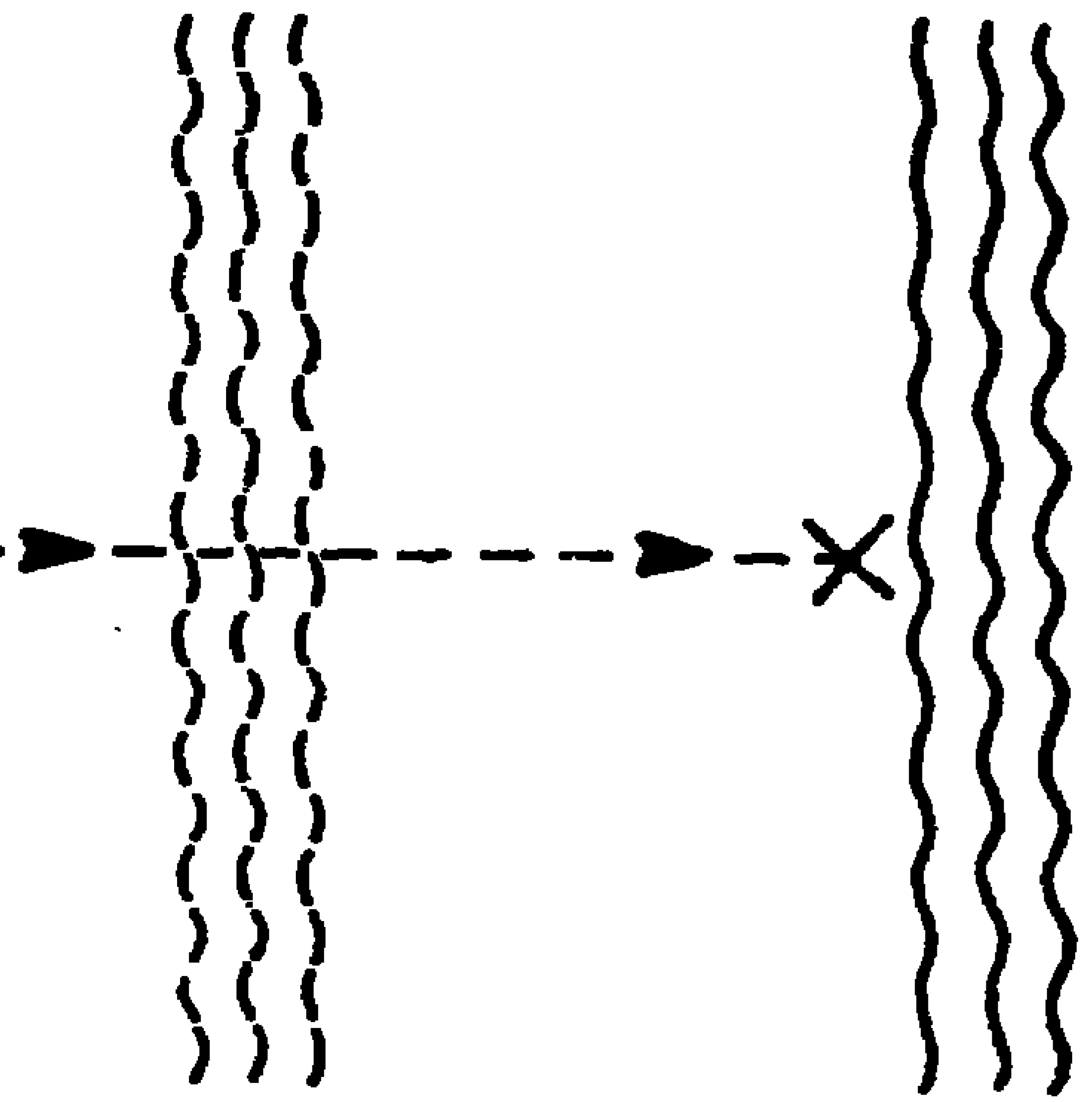
والثانية ، بجعل المجيبين ينخرطون في « بحث مشارك » وفي مناقشات تجري في موقع البحث ضمن منظور عالمي مقارن .

نحو الدراسة المقارنة للقرار التربوي

لا يتسع هذا المكان لمناقشة وافية للامكانات والمصاعب التي تعترض دراسة تطور السياسة والاتجاهات . فقد قمت بالمحاولة الأولى في هذا الصدد في كتابي « الدراسات المقارنة والقرار التربوي » عام ١٩٦٨ ، حيث عرضت اعتبارات النظرية والمنهجية بجلاء ، وجرى تمثيلها باشكال بيانية عديـدة .

ومع ذلك نستطيع ان نقدم هنا خلاصات بسيطة حول خصائص صنع القرار التربوي بغية مساندة التحليل والمقارنة الجديرة بذلك . وبالرغم من أن الرسم البيـاني أو النموذج Model لا يشكل أكثر مـن وسيلة ايضاح تنحصر قيمتها العلمية في توضيح بعض النقاط ، الا أنه من المفيد استخدام الرسم البياني التالي :





شكل رقم «٢»
تخطيط يمثل مكونات قرار تربوي ما وظروفه

• تمثل مركز القرار أو الأشخاص الذين يتخذونه
× تمثل النقطة الخاصة من القرار التي تدور المراجعة حولها .

تدل « الانشوطات » في هذا الرسم على ملامح الانظمة التربوية التي تذكر غالبا على انها جديرة بان يحافظ عليها او بان تعار اهتماما خاصا . ونجد بينها : التفوق ، وتكافؤ الفرص ، والفائدة المهنية وغيرها . وتنال هذه المظاهر درجات مختلفة من التركيز بحسب البلدان . ولكنها تذكر عادة لتحظى بقدر هام من العناية . وحين نقارن الاهتمام الموجه لهذه المظاهر (من حيث الوقت الذي تناله ، او احجام المكان المخصصة لها في اوراق الامتحانات ، او المناهج الرسمية) ، يمكننا ان نقدر بصورة اجمالية درجة التركيز التي يتميز بها بلد ما . وحين نمثل ذلك بتخطيط على هذا النحو ، يمكننا ان نبين كيف تتشابك المظاهر المختلفة . كما نستطيع أن نميز ايضا ترابطات محلية خاصة ، بنيوية او اجرائية — يمكن ان تفيد الدراسات اللاحقة ، على الاقل .

ان العناوين المكتوبة في انشوطات الرسم يمكن ان تكون كلمات اخرى مثل : « الكنائس » ، و « اصحاب الاعمال » ، و « الحزب » أو اية منظمة اخرى ، وذلك اذا كنا نرغب في ايضاح الاهتمامات المتداخلة للمؤسسات المختلفة بدلا من تمثيل المظاهر الادراكية لنظام التعليم .

وحين نستخدم رسما بيانيا كهذا في اجراء المقارنة بين قطر وآخر ، نستطيع أن نشجع الانضباط الذاتي ، لاننا نضمن بذلك أن نركز اهتمامنا على مظهر واحد معاود ، او على مؤسسة واحدة قابلة للمقارنة، بدلا من تركيزه على احدى جاراتها أو على مظاهرها الطارئة . وهذه الوسيلة الايضاحية يقصد منها ان ترافق بالطبع ، وسائل اخرى تساعد على التحليل مثل التمييز الذي قمنا به فيما سبق بين المفاهيم والمؤسسات والعمليات .

ان رسما بيانا من هذا النوع يجب ان يتصور في الواقع على انه مجسم — لا يقوم في مستوى واحد فحسب بل في مجمع Complex متعدد الابعاد من الثقافات الفرعية والتناقضات الحقيقية . ويجب ان تحاط عملية الملاحظة والتقويم برمتها بوعينا للحدود التي تفرضها الموارد

المالية والطاقة البشرية وقيمنا الايديولوجية . فنحن لا ننظر في مشكلة معاصرة وحيدة .. بل نرى هذه المشكلة على انهـا احدى المشكلات في سلسلة من الظروف المتوقعة .

ان الخطوط المتعرجة (آ) و (ب) في الرسم البياني تمثل أزمات قد تشجع على تبني خطة معينة وتسهل تنفيذها وقد لا تشجع على ذلك .. ويعتمد اتخاذ القرار على حالة الراي العام وعلى الاستعداد والنمو من الناحية الاجتماعية ــ الاقتصادية . ولكنه ربما تأثر أيضا بنموذج خارجي او هزة داخلية حقيقية ، وهناك امثلة معروفة عن حالات تأزم من هذا القبيل منها : الصدمة التي احدثها اطلاق الروس للقمر الصناعي الاول عام ١٩٥٧ ، والتي جعلت الاميركيين يقبلون على الفور ما طالب به العديد من خبراء التربية دون جدوى منذ ١٩٥٥ . كما أن اصلاحات التعليم الفرنسية خلال عامي ١٩٥٩ و ١٩٦٨ كانت استجابة لتهديد ديغول بالاستقالة ، وردا على مظاهرات الطلبة فيما بعد . وقد أدت مشكلات الوقود والطاقة عام ١٩٧٠ ــ كما نعرف ــ الى اعادة النظر في نظم التعليم في جميع اقطار العالم . وهناك عوامل للتغير أكثر تدرجا ، كتأثير المجموعة الاقتصادية الاوربية على التربية في دول أوربا الغربية ، على سبيل المثال .

وفيما يخص تنفيذ القرار نرى أن هذا التنفيذ يعتمد بصورة اكبر على تأرجحات العوامل الممثلة في انشوطات الرسم البياني السابق من حيث الحجم والقوة ، وعلى الموارد المحيطة المتوافرة المادية والتقنية والبشرية . ومع ذلك فهذا النوع من الرسم الذي استخدم للدراسات المقارنة عبر الثقافات Cross-Cultural (مع اخذ البيئة النشطة لكل حالة من الحالات بالحسبان) يوفر فرضية اجمالية للكيفية التي يمكن بها تحليل مكونات قرار ما (أو سلسلة من القرارات) والترابطات التي يتضمنها في وقت ما .

ومن الواضح ايضا ، ان الرسم السابق يعود الى سياق معين

واحد . ففي اي سياق آخر قد تكون الانشوطات في الرسم البياني اوسع او اصغر ، لان مضامينها قد تكون اكثر او اقل اهمية . ويبدو الامر واضحا بدرجة كافية حين ناخذ بالحسبان ان بعض البلدان يركز تركيزا كبيرا على التفوق ، في حين ان تكافؤ الفرص ياتي في المقام الاول في بلدان اخرى . وفي بلدان اخرى ايضا يستثنى الاناث (ربما دون قصد) من مفهوم تعميم التعليم الثانوي . ويمكن ان نفكر بسهولة في تنوعات لهذا النموذج .

ومهما كان النجاح الذي نصادفه في الدراسة التربوية المبنية على التحليل المنطقي او العلمي او في المتابعة الدقيقة لاحدى المشكلات العالمية، او في العمل الميداني المصمم والمنفذ بدقة لاجراء المقارنة البناءة ، فاننا نعود دائما الى « خارطة » التربية ، كما تتجلى في بلد ما في وقت معين . وهذا هو السبب الذي جعلنا نقدم التربية المقارنة بالاسلوب الذي تبنيناه في هذا الكتاب .

ومع ذلك ، فان جميع السياقات الثقافية الملاحظة في الفصول اللاحقة قد اعترف لها بانها اساليب خاصة تتعرض لتغير جوهري . ولا يؤدي ذلك الى تغير كلي بالطبع ، كما ان ابتداع اللهجات العامية ، او استخدام كلمات اجنبية ضمن اللغات الفرنسية او الالمانية او الانكليزية لا ينتج عنهما تحول هذه اللغات الى لغات اخرى . وبالرغم من ان ندواتنا العلمية التي تضم العلماء الدوليين تتكلم بصورة متزايدة « لغة مشتركة » هي لغة العلم والبحث ، فاننا ما ان نعود الى بيوتنا ، الى اطعمتنا وآمالنا ، حتى « نعرف ما نحب » في اسلوبنا الخاص .

وبالرغم من التغيرات العنيدة في نوايانا وبرامجنا ، هناك تفضيلات دقيقة وتعلقات عاطفية تبقى معنا على هيئة دوافع خبيئة . فنحن نقدر مثلا لفتات لغتنا وايقاعها ، ونصدم حين سماعنا « الكلمات الغريبة » و « الاسلوب الرديء » . اننا نستمتع بكل الانواع الادبية والموسيقية والجمالية التي نالفها . اننا نرتاح للاطار الخاص الذي تنتظم فيه

الاشياء عندنا . فوضع منازلنا وطرقاتنا ومدننا واعمالنا يعزز بصريا احساسنا بالصلات وبامتداد ذواتنا.ان الادوات او الخدمات التي نستعملها لتحقيق نموذج « الشخصية » الذي يبدو لنا « طبيعيا » تضغط علينا ايضا بصورة لا تقل عن التأثيرات المنزلية وتكسو ادراكاتنا ومطامحنا ، كما تفعل اللغة . وهي تكمل « الثقافة الفرنسية » و « الطريقة الامريكية للحياة » ومثيلاتها في الامكنة الاخرى من العالم . وهذه الاشياء هي زينة حياتنا ومادة احلامنا . انها روح نظامنا التربوي الاوسع التي ننطلق منها — لا محالة — في تقويم المدارس في الانظمة الاخرى ، وفي تقويم مدارسنا على السواء .

نقاط النمو في سبيل التجديد :

يراد من المقاطع التالية والمخطط المرافق (شكل ٣) ان تكون مجرد دليل لدراسة التجديد او التنويع كما يراه المشاركون في العملية التربوية سواء أكان في المدارس أم فيما يتصل بها اتصالا مباشرا .. ويجد القارىء تحليلا اكثر تعمقا للنقاط المحتملة للنمو في الاستمارة التي يتضمنها الملحق (٢) .

ان هذه المقاطع لا يقصد منها على الاطلاق تغطية كل الاحتمالات أو التوقعات . فهي تقتصر على مظاهر تعرف الطلاب والمعلمين لنقاط النمو الممكنة في وضعهم الحالي أو في ما يحيط به مباشرة ، وعلى الامكانات المتوافرة او التي ربما تبدو منشودة أو ضرورية لتمكين النظام التعليمي من أن يمنح الذين يوجدون فيه فرصة النمو بطرق مختلفة .

ان العمود الاول في المخطط ، في الفقرة (١) حيث تمثل ادراكات الطلاب ، يدل على العوامل أو المدخلات في تعرف الطلاب الفرص التي تساعد على النمو وافادتهم منها .

ويعدد العمود الثاني في الفقرة نفسها العوامل التي تعيق الطلاب او تشجع حركتهم الى الامام .

ويقترح العمود الثالث انواعا مختلفة لامكانات النمو اذا ما تم التجديد او التطوير .

وبعض هذه الانواع لا يخرج عن التقليد او يشكل استمرارا لاسلوب محدد مالوف ، اما بعضها الآخر فهو يمثل بدائل . ويستطيع الملاحظون التفكير ببدائل متعددة اخرى .

ويشير العمود الرابع الى البيئة او الاطار البنيوي الذي ربما كان على اي نمو او تجديد أن يتم من خلاله . وتاتي تحت هذا القسم ملاحظة أو حاشية تشير الى « العوامل البيئية » في المدارس ، وشبكة الاتصال خارجها . وهذه الظروف ستشكل نموذج التجديد الملاحظ ، أو تفسده ، أو تحرفه عن مساره .

ان وعي المعلمين والمنظمين بنقاط النمو الممكنة يعتمد بالطبع على العديد من العوامل التي تشكل خلفية النظام ، تلك العوامل التي أشير اليها في العمود الاول من الفقرة المخصصة للطلاب ، ولكنها لم تكرر مرة اخرى من أجل تبسيط المخطط . والغاية من ذلك ابراز بعض الوجوه الرئيسة لتعرف امكانات النمو ، والعمل استنادا الى ذلك التعرف .

اما الفقرة (٤) التي اعطيت عنوان (نحن) ، فهي تشير الى الاهتمام التحليلي لطالب التربية المقارنة ، عن طريق عزل الطرق المختلفة التي تستطيع من خلالها بعض الفئات أو بعض ابعاد الدراسة توجيه انتباهها الى نتائج التجديد أو الى متطلبات نجاحه .

الشكل (٣) ـ تحليل بسيط لنقاط النمو (بغرض الدراسة المقارنة) (الرجوع الى النص من أجل الشرح)

١ ـ ادراكات الطلاب لامكانات النمو أو التغير

الاحتمالات (الحالية) الاحتمالات (المفترضة) المطامح التعرف (الفعال) المتطلبات (من حيث المال او التحصيل)	الاجتماعية الاقتصادية الشخصية المدرسية أو العلمية	ل / من اجل	النمو المستمر (خطيا) نقاط النمو المستمر (بدائل) الاختيارات الدراسية و / أو المهنية (ضمن قنوات محددة) الاختيارات الدراسية و / أو المهنية (المرنة) امكانات الابداع و ((تحقيق الذات)) امكانات تقديم اسهام ايجابي الحراك والحيوية الفعالة ضمن خط مختار	ضمن	(آ) البنى الحالية ـ الاجتماعية الاقتصادية ـ الديموغرافية ـ المدرسية العلمية ـ العلاقات الشخصية / الاجتماعية (ب) بنى بديلة

حاشية : تحت (آ) و (ب) في العناصر المثبتة اعلاه ، يمكننا ان نعير اهتماما خاصا للانماط او النماذج المختلفة .

لاشياء مثل	بنية المدرسة وتوزع العمل فيها . تراتب Hierarchy المؤسسات والمقررات والمعلمين . التنظيم ، ضمن المدارس ، والعلاقات الادارية حول المدارس . انماط التعلم . نمو العلاقات الشخصية والاجتماعية والمهنية وعلاقات المواطنة . التواصلات . مصادر المعلومات والفرص المتوافرة للمراجعة اللاحقة .. الخ . المقتضيات بالنسبة للمعلمين والمتعلمين .

٢ ــ ادراكات المعلمين وآراؤهم :

حاجات التلاميذ	في سبيل تحقيق	فرص الطلاب	للنمو في طرق تبدو منشودة من	الطلاب
حاجاتهم الخاصة		فرصهم الخاصة		المعلمين انفسهم
حاجات النظام التعليمي		فرص النظام التعليمي		المنظمين والمخططين

ــ في اطار مرجع نشر التربية وتنويعها ، وضمن المنظور الخاص أو الموقع المدروس ، ولا سيما في ضوء المعطيات المقارنة وطرائق البحث .

٣ ــ ادراكات المنظمين والمخططين واهتماماتهم .

العناصر المذكورة في الفقرة السابقة (٢) ، ولكن مع تركيز اكبر على مسائل امكانية التنفيذ ، والصيانة ، والادارة .

٤ ــ ادراكاتنا نحن (العاملين في التربية المقارنة) .

العناصر المذكورة في الفقرة السابقة (٢) ، ولكن مع تركيز اكبر على مسائل السياسة التربوية ، وربما على مسائل بحوث المتابعة .

اضافة الى النظر في بعض علاقات هذه العوامل بـ :

الاتجاهات او المشكلات	(أ) الوطنية و / او المحلية (ب) الدولية	في (على سبيل المثال)	توفير المعلمين وإعدادهم الاصلاح في المناهج وغيرها الحاجة من الطاقة البشرية وتدريبها تطورات التعليم العالي التنظيم الاجتماعي و / او الاقتصادي اولويات التخطيط .

القسم الثالث

دراسة الحالات

الفصل الرابع

لماذا هذه البلدان ،
وبهذه الطريقة ؟

بعد أن قدمنا تحليلا جديدا للدراسات المقارنة اليوم ، ومدى فعالا من الادوات المنهجية المساعدة من اجل الاهتمامات والالتزامات الجديدة ، نعود الى سياقات الخياة الواقعية التي تتعرض لتغير سريع ــ او التي تنهمك على الاقل في اعادة طرح عميقة للمسائل التربوية. لقد كان من الممكن اختيار بلدان اخرى ، الا أن دراسة الحالات (الست)* التي ادرجناها هنا تحلل نماذج رئيسة للتقاليد والتنظيمات التربوية . وهي تضم قوى قيادية في العالم ، وموائل قوية رئيسة للتجديد التربوي . كما تمثل القديم والحديث ، والغني والفقير . والامثلة التي تعرضها يمكن ان تكون مفيدة في تكوين الكثيرين من بني الانسان ، بطرق مختلفة .

البلدان التي اختيرت لهذا الكتاب

تستحق الدنمارك اهتمامنا لاسباب عدة . فهي بلد صغير جدا ، انجز مستوى حضاريا وبراعة دولية يحسد عليهما بالاعتماد على موارد

---

* يضم النص الاصلي دراسة حالة سابعة هي بريطانيا العظمى ، كما اشرنا الى ذلك في المقدمة . (المترجمة) .

قليلة وحياة مدرسية قصيرة . لقد طورت الدنمارك فعلا ، انواعا عديدة من التربية التي غدت امثلة تحتذى في العالم كله (مثل المدرسة الثانوية الشعبية « «Folk high school» » وانواع عدة من التربية المحلية . وهي تذكرنا اكثر من معظم البلدان الاخرى بأن التربية اوسع من المدرسة ، وتمثل بصورة عامة البلدان السكاندينافية الجديرة بالاعجاب . وقد تعرضت الدنمارك ايضا لتغيرات اجتماعية واخلاقية باهرة خلال السنوات الخمس والعشرين الاخيرة ، ومع ذلك فان التغير التربوي فيها (بالمعنى المدرسي للكلمة) يبقى حتى اليوم اكثر محافظة مما حدث لدى جاراتها الاكثر منها اتساعا . ان الدنمارك تعطي الآن مثلا للصراع القائم بين اهتمام الحكومة المركزية والحكومات المحلية بالتربية ، ولتدخل الاهل والجماعات المحلية ردا على الضغوط التي تمارسها التوقعات التقنية وتوقعات أخرى واسعة النطاق ، ولالتزام طويل الاجل بالاصلاح التربوي في الوقت نفسه ازاء خلفية من التنمية الاجتماعية التي تتغلغل بعيدا .

اما فرنسا فهي احد البلدان الاكثر تأثيرا في العالم . بل لقد كان مثالها بالنسبة للبلدان الاخرى اعظم من منجزاتها الخاصة البالغة الاهمية . ان فرنسا ما تزال بلد التنازعات العقلانية والفكرية ، بالرغم من انها شهدت منذ ١٩٤٥ (ولا سيما منذ ١٩٥٩) عناية بارزة بالحاجات التقنية ، وبالمزيد من العدالة الاجتماعية . وقد تسارعت تلك العملية منذ ١٩٧٧ ، الا أن فرنسا ما زالت تبرز المشكلات التي تواجهها الدقة العلمية والعلمانية العقلانية في تنافسها مع تدين تقليدي وكنيسة قوية المؤسسات ، كما تبرز المشكلات الناجمة عن وجود المركزية جنبا الى جنب مع النزعات الانفصالية والفردية . ان بعض الافكار التربوية الشائعة على نطاق واسع هناك ترجع الى التراث الفكري الفرنسي ، كما هي الحال مع بعض حرياتنا السياسية التي نباهي بها اشد المباهاة . الا أن هناك في الجانب الآخر بعض الافكار التربوية التي تصل الى درجة السخف . ومع ذلك فان ذلك النظام من القيم المدرسية بكامله ، وضع موضع التحدي في فرنسا منذ « احداث مايو / ايار ١٩٦٨ » بصورة

اكثر جذرية مما حدث في معظم البلدان وبطرق تركت اثرها في الطلاب في جميع انحاء العالم ، ولا سيما في طلاب مرحلة ما بعد الالزامية والتعليم العالي .

لقد كانت فرنسا دائما بلدا للافكار الكبيرة والمطامح الكريمة . كما تميزت عملية التحديث فيها بالنظريات العالمية ، والتشريع المثير ، والتخطيط الجريء . وهذه كلها ، وبطرق عدة ، قذفت بفرنسا الى الامام متجاوزة جاراتها ، ذوات النزعة الاكثر عملية ، من حيث السرعة والانجازات ، ولكن هذه الاخيرة هي التي كانت في معظم الاحيان تكتشف « الطرق والوسائل » التي لم تزودها بها النظريات .

وتشكل الولايات المتحدة خيارا واضحا لكل طالب في ميدان التربية لا لان العالم (كما قد يتصور بعض الامريكيين) يكن تقديرا كبيرا للمدارس والمعاهد الامريكية ، بل قد يكون الامر على العكس تماما . فبالرغم من الدَين الهائل الذي تدين به المدارس الاخرى لبعض التجديدات الامريكية في الفلسفة وعلوم النفس والاجتماع والتطبيقات التربوية ، ما يزال الاجانب ينظرون عادة الى معظم المدارس الامريكية على ان بامكانها أن تكون جيدة فيما لو اغفلت بعض الامثلة المجافية للاعراف . ولم ينصب السيل الهائل من الادبيات المدرسية الذي تسكبه المصادر الامريكية الا نجاحا ضيئلا في مغالبة هذا الانطباع غير المرضي . وتأتي الصورة المخيفة لطريقة الحياة الامريكية التي يعرضها التلفاز بصورة اجمالية ، فتزيد هذا الانطباع سوءا ، ولاسيما في البلدان ذات الدخل المنخفض حيث توضع المعايير والاستقامة الامريكية غالبا موضع ارتياب . ومع ذلك فان الكثيرين يحسدون التميز التقني والتقدم التجاري الامريكيين . وهذه الانتصارات تشير بوضوح الى انجاز تربوي نموذجي . وعلى اي حال ، تسترعي الولايات المتحدة الانتباه بالتربية النظامية التي تستخدمها ، والاعداد الضخمة التي تفتح لها ابواب التعليم والتجديدات العملية التي تتم فيها .

كما أن بعض النماذج من الاهتمامات المدرسية ، وانماط التنظيم التربوي تخص الامريكيين ــ فيما يبدو ــ اكثر مما تخص الشعوب الاخرى .

ان التساؤل الذاتي الهائل الذي حصل لدى ابناء الجيل منذ منتصف الخمسينات يظهر ان الامريكيين ليسوا مرتاحين لمعاييرهم وأولوياتهم الخاصة في التربية والمجتمع . فقد راحوا خلال هذه الفترة يقومون الصلات القائمة بين المدرسة والمجتمع ، وبين المدارس وحقوق الانسان ، اكثر من اي وقت مضى . وهذه الاعتبارات وحدها تسوغ الاهتمام العالمي بالتربية الامريكية ، بصورة مستقلة عن الشهرة الطويلة الامد للولايات المتحدة على انها اجلى مثال للامركزية والنزعة الشعبية ، مع كل مشكلاتهما والفرص التي تتيحانها .

وهنا يوجد تناقض ممتع بالنسبة لطلاب الدراسة المقارنة . ذلك أن وقوع الكثير من التساؤل الذاتي في الولايات المتحدة ، بحد ذاته ، ينتج عن التعدد في هذا البلد . ويتمثل ذلك التعدد :

اولا ، في توزع المسؤولية التربوية النهائية بين ٥٠ ولاية ، تتمتع كل منها بسلطة مطلقة في هذا المجال ، ولكن مع تفويض جوهري بالمسؤولية للهيئات التي تقع دون هذا المستوى (وهذا يعني بالتالي توزع في درجات التركيز) .

ثانيا ، في التنوع الثقافي ، منظورا اليه في المجتمع ــ بصورة متميزة عما في الحكم الرسمي على جميع المستويات . فللمجتمع تاثير مباشر على المدارس اكثر مما له في معظم الأقطار الاخرى .

لقد قاد التساؤل العام حديثا الى وضع نوعية الاداء التربوي الامريكي والعدل الذي يحققه موضع النقد ، بالرغم من التقديمات التربوية الوفيرة . وهكذا عانى تفاؤل الستينات من ضربات ثقيلة ــ على الصعيدين القومي والدولي . وتلك الكلمة الأخيرة تجعل التناقض المقارن يكتمل : فالامريكيون بشكل عام يجدون صعوبة كبيرة في التحرر من المقارنات

بين اجزاء بلدهم نفسه ، بحيث يستطيعون فحص القضايا التربوية بصورة متجددة مستعينين بالاسئلة والمعطيات التي توفرها دراسة مقارنة الى اقصى درجة . الا ان العلماء الاكاديميين الامريكيين (ومنهم عدد من المهاجرين البارزين) اسهموا ، لحسن الحظ ، اسهاما غزيرا في الدراسات المقارنة على الصعيد العالمي .

واذا نسينا التفصيلات التي ذكرناها لتونا ، فاننا لن ننسى ان معظم ابناء البشر ينظرون الى الولايات المتحدة على انها ارض الثروة والآلات . واذا لم يكن اسلوب الحياة الامريكي الا الــذروة المنطقية للتصنيع والتمدين Urbanization (كما يرى البعض) ، فمن الصعب اذن ، ان نميز ، على المدى البعيد ، بين المغريات التي تقدمها الولايات المتحدة الامريكية ، ومغريات البدائل الممكنة ــ كالاتحاد السوفييتي ، والصين بعد فترة وجيزة ، واليابان الآن . لذلك اصبح لزاما على كل ملاحظ تربوي ، ان يحلل الفروق بين المزايا والالتزامات الجــوهرية لاسلوب الديمقراطية الامريكية ، واساليب الدول الصناعية الشيوعية . ان الفروق ليست دائما تلك التي يتخذها الامريكيون مسلمات ، وليست بالتأكيد تلك التي يحافظ عليها بسهولة اكبر ازاء عاملين آخرين اقرب الى التعارض وهما : النمط اللامركزي المتطرف للادارة التربويــة (ولا سيما لادارة المدارس) ، والمنطق الكامل للحياة الصناعية ــ بتمركز السكان والقوة في العواصم الكبرى ، و « العلاقات الخارجية » او « العلاقات العامة » التي تتطلبها ، والتي تستغرق اهتمام الحكومة والهيئات النقابية .

ان منجزات الاتحاد السوفييتي بالغة الضخامة ، ويعزى العديد منها الى المدارس . والسؤال عما يكمن وراء هذه المنجزات ، هو من باب السؤال عما يجعل ثاني قوة في العالم تبرم وتنقض في بعض الاحيان . والاجابة الاولى التي تعطي عادة داخل الاتحاد السوفييتي والكتلة الشرقية ، تعكس الايمان الشيوعي ــ او الاعتقاد بالكتب الماركسية

وبالتفسير الذي يعطيه الحزب لهذه الكتب . الا ان تحقيق المنجزات في الاتحاد السوفييتي يستند عمليا الى مدارسه ومعاهده والخدمات الملحقة بها . فالبلدان الشيوعية تشهد حماسة هائلة للتربية ، والرضى عن نجاح الاتحاد السوفييتي الواضح في المجال التقني يجعل المربين ، في الحقيقة ، يسبحون احيانا في عالم الاحلام من شدة الحماسة ، كما أن الجمهور يشاركهم اعجابهم هذا . لذلك كان العديدون راضين عن البرامج والطرائق ، ولا سيما ان معظم الناس لا يملكون قدرا كافيا من المعلومات عن المنجزات في الامكنة الاخرى . الا ان تغيرين عظيمين في مجال التربية حدثا منذ وفاة ستالين عام ١٩٥٣ ، كما ان اعادة تقويم واسعة ما تزال تجري حثيثا . ومنذ الستينات ، اظهر العلماء الاكاديميون في اوربا الشرقية استعدادا متزايدا للمشاركة في الدراسة المقارنة الجدية في التربية .

ان الانهماك في هذه الدراسة لا يقتصر على الاتحاد السوفييتي . فعيون أكثر من نصف البشر الذين يسكنون المعمورة تلتفت صوبه . بعضهم يرمقه باعجاب ، وبعضهم يقف مرتبكا مشوشا ، ويحار البعض الآخر فيما اذا كانت الصين ، وربما تانزانيا او كوبا تمثل بديلا محتملا . ان الكثيرين من الناس ، حتى في البلدان الديمقراطية لا يستطيعون التمييز بين ما هو لازم عن الشيوعية ، وما هو ــ ببساطة ــ انساني او علمي . لذلك كان علينا ان نجعل هذا التمييز واضحا كل الوضوح سواء في التطبيق التربوي ، او في النظرية السياسية . وعندئذ ، تستطيع الالوف الجائعة من البشر والمناطق المتخلفة الواسعة من الارض ان تحصل على تربية أكثر عدالة وتقدما ، على انها حق فطري لها ، مع الاحتفاظ بحريتها في تقرير مصيرها .

وتمثل الهند بلدا فقيرا متخلفا ما يزال يسعى لتدعيم استقلاله ، باتخاذ قرارات للمستقبل مبنية بصورة واسعة على اختيار بين تقاليد آسيا ، والنمط الفعال الذي ورثه عن بريطانيا الاستعمارية ، ولكنه غريب عنه ، وربما كان النموذج الصيني ايضا بين البدائل المطروحة .

فمنذ الاستقلال ، واجهت الهند مشكلات الحفاظ على دولة علمانية ، ديمقراطية حقا دون هيمنة من الرجال او النساء العظام ، وتحقيق تماسك في معظم ارجاء شبه قارة تفصل بين ابنائها بعمق فروق كثيرة من حيث العرق واللغة والثقافة والمنطقة الجغرافية ، وهذه المشكلات تظهر الجنس البشري امام خيار مشوش من مفترقات الطرق . فالهند هي البلد الاول من حيث كثـرة المشكلات الاقتصاديـة والاجتماعية والدينية .

هناك سبب آخر لاختيار الهند (لهذه الدراسة المقارنة) . ذلك ان « الانسان المتوسط » باللغة الاحصائية اما ان يكون هنديا او صينيا من حيث الجنسية . فنصف الجنس البشري تقريبا يعيش في الصين او في شبه القارة الهندية . وقد يكون نصيب الفرد الهندي النموذجي من الدنيا ، النصيب الاكثر تمثيلا للظرف الانساني المتوسط (باللغة الاحصائية ايضا في معظم أرجاء آسيا وافريقيا وامريكا اللاتينية .

ان سبب تضمين الكتاب فصلا عن اليابان واضح كل الوضوح . فجميع الاقطار المختارة الاخرى اتبعت النمط الاوربي للتربية عن كثب مع بعض التعديلات لتجعله يلائم عبقريتها الفردية . وقد افادت اليابان نفسها افادة جلية من المثالين الاوربي والامريكي ومؤسساتهما ومع ذلك فان اليابان تتميز بطرق عدة . انها بلد آسيوي تعرض لتقلبات عديدة في السنوات المائة الاخيرة او ما يقاربها . وهي تمتلك ثقافة عميقة الجذور كاي بلد في العالم ، مع اعتزاز بفنها ومهارتها التقنية وكياستها الداخلية الخاصة ، وهو اعتزاز يسهل فهمه . كما تملك الآن امكان قيادة آسيا الى الحداثة بطريق يمكن ان يكون مختلفا عن طريقي الصين او الولايات المتحدة الامريكية . اضف الى ذلك ان اليابان كانت البلد الاول في العالم الذي نسج على منوال الغرب ، مما يمثل خبرة غربية . وكانت البلد الاول الذي حصل (بعد ١٨٦٨) على نظام تربوي مخطط كليا ، ومرتبط بالتحول الاقتصادي والسياسي . واذا كانت خطط الثورة الفرنسية وخطط نابليون قد اغفلت عدة جوانب من جوانب الاصلاح الاجتماعي —

الاقتصادي على الصعيدين الادراكي أو العلمي ، فان اليابان لم تفعل ذلك. وفي فترة ما بعد ١٩٤٥ ، واجهت اليابان ازمات صعبة عديدة .وهي الآن على مفترق طرق يمكن ان يؤثر في القرارات التربوية لمعظم الجنس البشري ، تأثيرا ربما كان اكبر مما تفعل اي من الدول البارزة حتى الآن من حيث النشاط التربوي.اليس معظم الجنس البشري موجودا في آسيا.

وقد يتساءل بعض القراء عن سبب عدم وجود فصول خاصة بالصين او السويد او البرازيل ـ او بلد آخر مفضل لديهم . ان السبب الاول يعود الى اسلوب هذا الكتاب : فهو يحاول ان يقدم دراسة لحالات ممثلة ، وان يقوم بذلك ضمن مجال يسهل تناوله من حيث الحجم والتغطية والموضوعات . وقد كانت السويد حتى الآن موضوع كمية هائلة من الكتابات على هيئة كتب مونوغرافية ، ومقالات اختصت بجوانب تفصيلية، وتحليلات سوسيولوجية وتربويةعلى السواء.أما الصين في الوقت الحاضر فهي ، الى جانب كونها عسيرة جدا على التناول ، مغلقة جدا ضمن الغاز من البيانات الرسمية والسياسات اللايقينية الى حد لا يمكن معه معالجتها بعمليات الدراسة المقارنة الطبيعية . اضف الى ذلك ، ان التطورات هناك قد تكون سريعة جدا ـ في اي عدد من الاتجاهات ـ لدرجة يصبح معها الافتراض بأن دراسة حالة للصين سيكون لها قيمة ما لمدة طويلة ، ضربا من التفاؤل . وشيء من هذا القبيل يصح على البرازيل ، لاسباب مختلفة، ولو أن اللغة البرتغالية والاسفار تجعل اشكال التماس معها اقرب منالا مما هي مع الصين . وعلاوة على ذلك اني لم اذهب مطلقا الى الارض الرئيسة للصين او الى البرازيل ولم احصل على مصادر مباشرة لدراسة كافية . وبما أن بلدانا اخرى اعرفها جيدا لم تدرج ايضا في الكتاب ، فاننا نعود الى السبب الاول الذي ذكرته فيما سبق . ان العينة الممثلة يجب أن تقصي من الاماكن والموضوعات بقدر ما تضم ، وما قدم هنا يكفي اغراض كتاب تمهيدي .

وبما اننا اعرنا انتباهنا ، في الوقت ذاته ، الى الازمات التي نواجهها في التربية ونحن على عتبة « الاسلوب التقني والاجتماعي الثالث » ،

فهذا يعني اعترافنا بأننا نرجع بصورة رئيسة الى البلدان الغنية بمواردها وخبرتها في التربية النظامية على حد سواء . هناك بلدان نامية حديثا ترفض منذ ما يقارب العقود الثلاثة نظم « الغرب » أو « الشمال » الاجتماعية ـ الاقتصادية والمدرسية لانها تكلف الكثير من الاموال وتهدر الجهود في المنافسة ، وهي خالية من الشفقة احيانا ، كما يرى بعض هذه البلدان . الا انه لم يكن من الممكن دراسة اعادة التقييم التي تجريها بصورة مناسبة .

وهذا الاغفال الذي يؤسف له يسوغه مجال الكتاب وقراؤه . فالقراء يبدؤون بالاشياء التي يعرفونها ويجدونها مألوفة ، وهناك حدود لاي كتاب ـ وعلى الاخص للكتاب التمهيدي . وبالرغم من انه جرى تركيز على ان التربية تتضمن ماهو اكثر من المدارس والمعاهد والاجهزة الرسمية المألوفة الاخرى (في العالم الثالث قبل الجميع) ، فنحن نتابع إتجاهات التربية المتغيرة من خلال انظمة المدارس والمعاهد التي طورتها الدول الصناعية . صحيح ان البعض يبتدئون الآن الحديث عن مرحلة ماضية هي « الثورة الصناعية الاولى » في حين يتكلم آخرون عن « المجتمع مابعد الصناعي » ، وهو ما اسميته الاسلوب التقني والتربوي الثالث ، ولكننا من اجل تحقيق الاصلاح يجب ان نستخدم اولا الادوات التي نملكها والتي نستطيع استغلالها . وهذه الاشكال البديلة المتطرفة من الجمع بين التربية والعمل في بعض البلدان ذات الدخل المنخفض ، والاغراض الاجتماعية ـ السياسية المختلفة كليا ، تحتاج الى معالجة متخصصة منفصلة في كتب اخرى .

على اننا ، من جهة اخرى ، لسنا محرومين كليا من التبصر الجديد بتلك التحديات الاساسية . فبالرغم من ان اعادة التساؤل تكون اكثر حدة وقسوة في الاحوال الملحة للاقطار شديدة الفقر والتي هي في عجلة من امرها ، بصورة ان الآليات والاولويات المفروضة عليها تبدو وكأنها تنتمي حقا الى عالم مختلف عن عالمنا ، بالرغم من ذلك فان اعادة التساؤل تلك تؤثر في اعادة تقييمنا الجوهرية للتربية ، ولاسيما في الإلتزامات الجديدة، او تلك التي تتخذ تعبيرا مختلفا .

لقد طرحت مسائل مبدئية اساسية خلال الفصل الاول من هذا الكتاب، جرى تعداد بعضها في الصفحات ٢٢ و١١٨ و١٧٣ من الفصل نفسه والفصول التالية المخصصة لدراسة الحالات ، كما جرى توضيح تحديات هامة للتربية ــ ابرزت احيانا في عناوين . ومع ذلك فان تقاليدنا وبنانا التي تتحرك ببطء ظلت تمارس في الظاهر قوة كبيرة علينا خلال عدة قرون خلت ، وستظل تفعل ذلك في عقود قادمة . وفي هذه الطبعة من الكتاب تفصيلات عدة للاصلاح والتكيف تسترعي النظر . واهميتها القصوى لا تكمن في كونها تجعل معرفتنا عصرية وتعطينا معلومات موثوقة حول التطورات المحتملة فحسب ، بل في انها تتحدى الاستمرار الآلي ، وتبين ما نسيناه ، وتشير الى توقعات جديدة ، او امكانات عمل جديدة في هذه الازمنة المتغيرة .

ومع أن فرنسا والولايات المتحدة والبلدان الاخرى التي شملها المسح ستظل موضوع اعتراف وتقدير لسنوات عديدة قادمة (وهذا ما يسوغ دراسة الحالات المدرجة في الكتاب) ، فانها ، جميعا ، ستعالج مشكلات قد يكون حلها متماثلا من الناحية الاجرائية (وهذا ما يسوغ دراستنا المقارنة) . ومن هذه المشكلات :

ــ التقديم والدعم للتربية المرتبطة بالبيت والمجتمع، وللاشكال الاخرى من التربية خارج المدرسة .

ــ تشجيع التعلم « الاستقلالي » أو « شبه الذاتي » ولاسيما عند الافراد الذين يمارسون العمل ، او يتحملون اعباء عائلية .

ــ تمتين الصلات بين ما يتعلم في المدرسة وميدان العمل، ومسؤوليات الحياة الراشدة ؛

ــ المشكلة الخاصة « ببطالة الشباب » على انها ملمح شبه دائم للتغير الاجتماعي والتقني ؛

ــ تربية البنات والنساء ، ومساواتهن الجوهرية ، مع تنوع مكمل على الارجح ؛

— تقديم منهجي مستمر للتعليم ما بعد الالزامي غير العالي ، مع ربط الفرص المتوافرة للشبان الذين تتراوح اعمارهم من ١٦ الى ٢٠ او ٢٥ عاما « ببداية جديدة » او « بمرحلة نهائية » للذين يعودون الى التربية في المستوى ، بعد انقطاع لفترات مختلفة ؛

— حلقة قصيرة او بنى ذات صفين في التعليم العالي ، مع تفاعل اكثر مرونة بين المقررات ، واغشية اكثر نفاذا لاشكال التماس الخارجي ؛

— اعادة تقويم « للمنهاج » على جميع المستويات ، مع محاولة تزويده بعناصر مشتركة ، واخرى متنوعة ؛

— اعادة ضبط الادوار والمسؤوليات لدى الشركاء العديدين المهتمين بالعملية التربوية ؛

— « الادارة » والتعاون بين التربية والمجتمع ؛

— التقسيمات الادارية ، وتفويض التربية للهيئات المحلية ، ومراقبتها ؛

— بنية هيئة التعليم ومكانتها ووظائفها ؛

— اعادة التوجيه المستمر اثناء الخدمة للعاملين في التربية ، والموارد؛

— جمع المعرفة والحدوس ذات الصلة بالتربية ، وتوثيقها وتوزيعها.

وهذه ليست الا امثلة لانواع المسائل او المشكلات الكامنة الآن في اي مناقشة حول التربية ، ان لم تكن معلنة صراحة . وفي دراسة الحالات التالية لانظمة التربية القومية فان اهميتها ستبرز دائما — وربما سيطرت واحدة منها او اكثر على المشهد في بعض الاحيان . ومع ذلك فان الشواهد الخاصة التي نلقي عليها الضوء نادرا ما تكون حادة بدرجة تكفي لتسويغ استخدام العناوين الفرعية المتكررة من اجل عزلها للمعالجة المنفصلة . ان معناها ليكمن في اسلوب التربية المتطور والتزاماتها اكثر منه في اي تماثل او تعارض يمكن ان تكشف عنه بين الانظمة القومية .

وبما ان هذه الموضوعات هي « عموميات » معظم المناقشات التربوية اليوم ـ على الصعيدين القومي والدولي ـ فهي تقدم مجموعة اضافية من المعايير الثابتة أو العامة . واكثر الفروق والتماثلات وضوحا بين البلدان تتضاءل حجما عندما نعرضها على مقياسها ـ وهو نفسه المقياس الـذي يمكننا من مقاربة « الاسلوب الثالث » ليلائم « مجتمع التواصلات » .



الفصل الخامس

الدانمارك
عظيمة وصغيرة

الاعلام ترفرف اليوم بصورة شبه أكيدة في الدنمارك . فما ان نرى التيجان النحاسية الخضراء للابراج والكنائس ، والدفء النظيف للآجر والقرميد ، حتى تميز اعيننا سريعا اعلاما كثيرة زاهية الالوان ، تباهي بالصليب الابيض على خلفية قرمزية ، وترفرف في سماء عاصفة تميل دائما تقريبا الى الزرقة الشاحبة او الرمادية الشاحبة . ان الدنماركيين ينتهزون كل مناسبة ممكنة ليرفعوا علمهم المتألق على الابنية العامة ، والمنازل ، ومئات « الحدائق المحلية » الصغيرة التي تتجمع في المدن قرب المجمعات السكنية . وهؤلاء الناس الذين يملؤهم الاعتزاز بوطنهم والشغف بأرضهم ، جيران مسالمون وعاملون اشداء ، ويبدو انهم حلوا العديد من مشكلات الحياة الكريمة .

السياق الموروث :

الدنمارك ، من الناحية الجغرافية ، ارض شحة من المرج والتربة الضحلة . وهي تتكون من شبه جزيرة تقع شمال المانيا ، ومن حوالي ٥٠٠ جزيرة (١٢٥ منها غير ماهولة) تقع بين شبه الجزيرة تلك والسويد . ومساحتها التي تمتد في مجموعها على ٤٣٠٠٠ كم٢ أو ١٦٥٧٦ ميلا مربعا ، تقارب نصف مساحة ايرلندا وخمس مساحة ولاية منسوتا (في الولايات

المتحدة الامريكية) . أما سكانها فهم يبلغون الخمسة ملايين نسمة ، اي ما يقارب حجم سكان المنطة المركزية من مدينة لندن ، تلك المنطقة التي تديرها السلطة التربوية الداخلية للمدينة ، او نصف مدينة نيويورك . والطقس فيها اميل الى القسوة ، بارد في الشتاء ، معتدل في الصيف . فالدنمارك تقع كلها تقريبا في الشمال على خط العرض نفسه الذي يقع عليه النصف الشمالي من لابرادور (في شمال كندا) .

كان الاسلاف الفايكنغ للدنماركيين الحاليين ، في وقت مضى ،يغزون البحار وينهبون شواطىء اوربا الشمالية . فقد استقروا في ايرلنده ، وحكموا انكلتره ، واندلحوا عبر البحر الابيض المتوسط . وحتى عام ١٨١٤ ، كان ملك الدنمارك ، ملكا ايضا على النرويج وغرينلاند وايسلنده، الا انه بعد هزيمة نابوليون أمام البريطانيين ، اضطر الدنماركيون الى التخلي عن النرويج ، وبعد ذلك بقليل حصلت ايسلنده على الحكم الذاتي. وبالرغم من أن الدنمارك لم تعد سوط الحرب في الشمال ، كان سكانها يتكونون بصورة رئيسة من فلاحين غلاظ متوحشين يعاركون حياة قاسية، في جماعات مبعثرة وعلى أرض قاحلة . وكان معظم سادة الارض اجانب بعواطفهم ان لم يكونوا كذلك بدمهم .

وفي وسط جميع هذه المشكلات قرر الدنماركيون انقاذ شعبهم وبلدهم عن طريق التربية . فأعلنوا التعليم الالزامي لمدة سبع سنوات عام ١٨١٤ ، وهي مدة لم يسبق اليها في تلك الفترة، وباشروا تحقيقه، بصورة فعالة ، خلال حوالي ثلاث سنوات . والدنمارك الآن من الدول الاكثر تربية ونظافة ومدنية ، ومن الممكن ان تكون أكثرها ديموقراطية على الاطلاق . فالفروق في الفرص او الثروة ضئيلة جدا . والحياة الاجتماعية قوية جدا ، الا أن الحرية الفردية كبيرة جدا . والدنماركيون بجميع فئاتهم ، على وفاق جيد بعضهم مع بعض داخل بلدهم ، وعلى يقين من انهم يرحبون ترحيبا سخيا بالغرباء . وبالرغم من اعتزاز الدنماركيين الكبير ببلدهم ولغتهم وتراثهم الثقافي ، فهم كثيرو الاسفار ، يتصرفون بارتياح ضمن اي جماعة كانت . وهم يعزون كل ذلك لتربيتهم ، واي غريب يزورهم يدعم هذه

الشهادة بصورة أكيدة . لقد تحقق ذلك كله في المائة والستين عاما الاخيرة، وانجز الجزء الاعظم منه في اقل من قرن . كما تخللت تلك الفترة غزوات اجنبية وما يشبه المجاعات في تلك الارض الفقيرة بطبيعتها ، الا ان الدنماركيين اصبحوا الآن في رخاء مادي وغنى ثقافي . لذلك ليس من المستغرب أن يكونوا فخورين بنظامهم التربوي .

الا ان العقود الاخيرة ، شهدت بالطبع تعاظم وعي الدنماركيين ، بأن نظامهم التربوي هو أكثر النظم محافظة في اسكاندينافيا ، من جوانب عدة ، بحيث باتوا يشعرون في معظم الاحيان بأن جيرانهم السويديين ـ الذين تبعد شطآنهم عنهم مسافة أقل من نصف ساعة بالزورق الصغير ـ يبزونهم برخائهم الهائل . ولا يقتصر الامر على الرخاء ، بل يتعداه الى الاصلاحات الجذرية التي اجراها السويديون في المجال التربوي وفي مشاريع اخرى تتعلق بالبحث والتخطيط على الصعيد المركزي ، مما جعل الدنمارك تبدو كالماء الراكد من بعض الجوانب . ومع ذلك فان المشاهد الاجنبي يلاحظ في المناخ الثقافي الدانماركي شيئا من الخفة والوضعية والانسانية . اما المعجب بالسويد فهو ، بالرغم من اعجابه هذا ، يشعر بأن جيران الدنمارك الشماليين العظام يظهرون في حياتهم وفي نظامهم التربوي ثقلا جرمانيا يباين كل المباينة المرح الباريسي لكوبنهاجن والانسانية المسترخية للدنماركيين في الاماكن الاخرى . هذا ما يراه الدنماركيون ، بل ما يميل السويديون أيضا الى الموافقة عليه .

ومع ذلك فان الكثيرين يصدمون لدى اطلاعهم للمرة الاولى على نظام المدارس الدنماركي لمظهره الضئيل . ويبدو لهم أنه يضم القليل . ذلك انه حتى عام ١٩٧٦ لم يكن هناك الا سبع سنوات الزامية . بالرغم من ان اكثرية واضحة راحت تواصل الدراسة مابعد الالزامية ، حتى في الريف ، في السنوات الاخيرة . وهذه الاكثرية تصبح ساحقة في المدن .

ان الاطفال لا يلتحقون بالمدرسة حتى يبلغوا السابعة من العمر . ولا يمضون ، حتى بعد تلك السن ، نهارا دراسيا كاملا ، ولا يوضع لهم جدول دوام مدرسي عادي حتى يبلغوا الحادية عشرة . أما الاطفال الاصغر سنا

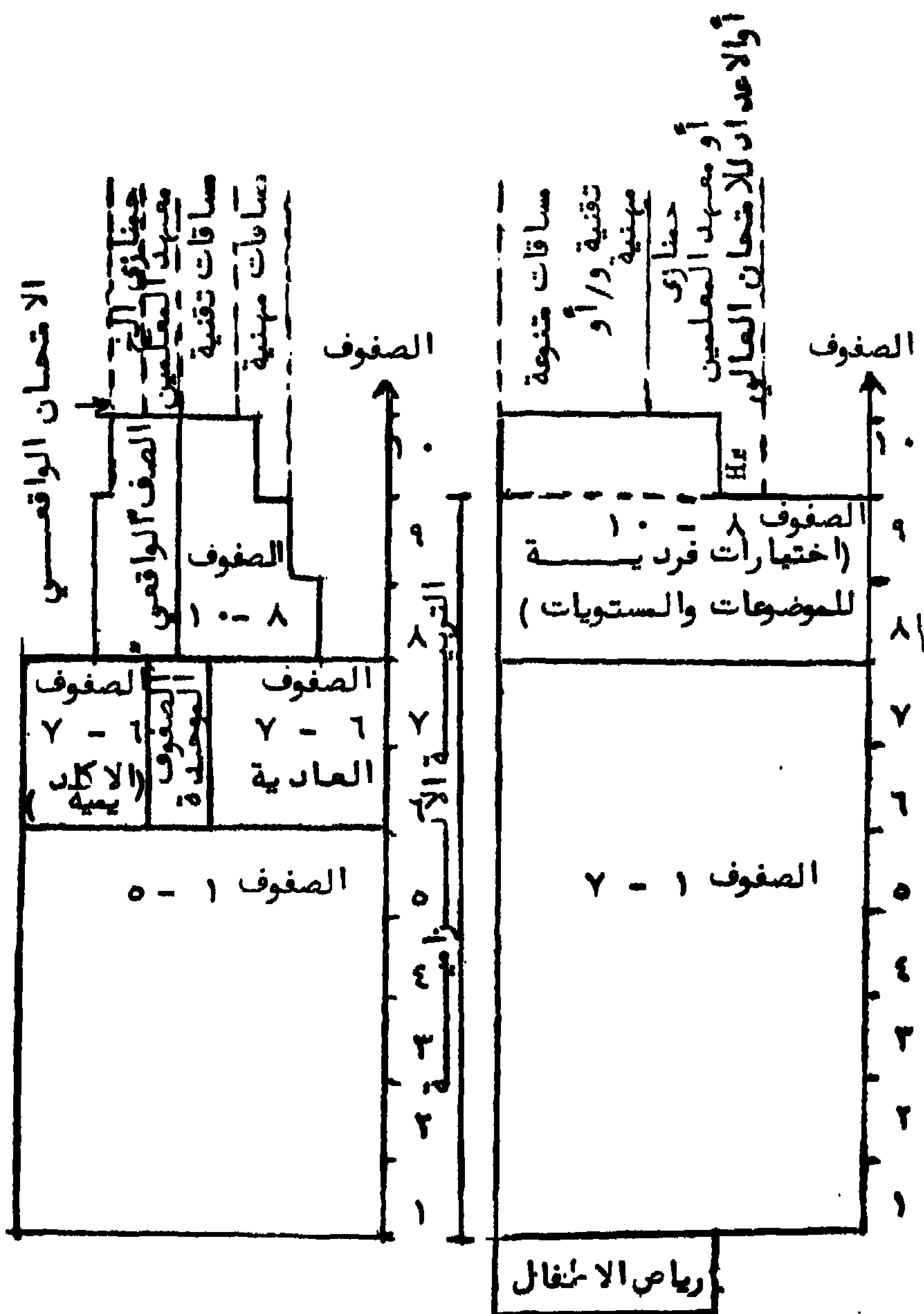
فهم يعودون جميعا الى بيوتهم في الثانية عشرة . ويرجع ذلك من جهة ، الى الرغبة في تسهيل الامور على التلامذة الصغار ، ومن جهة اخرى ، الى ان الآباء يريدون عادة المشاركة في التنشئة اليومية الواقعية لابنائهم، والمحافظة بذلك على تقاليد البلد . وعندما تأخذ بالحسبان ان اليوم الدراسي ينتهي في الساعة الثانية ظهرا حتى بالنسبة للتلامذة الكبار ، سيعتريك العجب حول الكيفية التي يتم بها كل ذلك .

وعندما تخطو داخل الصف ، حيث يتلقى اطفال الثالثة عشرة او الرابعة عشرة الدروس ، سيكون هناك أيضا اسباب اكثر للعجب ـ ذلك أن هؤلاء الاطفال سيتحدثون اليك بالانكليزية ـ صحيح انها ليست انكليزية متقنة ، ولكنها مناسبة كليا لتيسير العمل . واذا كنت المانيا فسترى ان البعض ربما استطاعوا التحدث اليك بتلك اللغة ايضا . وهناك قلة من الطلاب يستطيعون النجاح ايضا في التحدث بالفرنسية . واذا قدر لك أن تزور احد الصفوف المتفوقة في مدرسة ثانوية اكاديمية (Gymnasie) اثناء درس في اللغة الانكليزية ، فانك لن ترى أن الدرس كله يدار باللغة الانكليزية الممتازة فحسب ، بل انك ستجد ايضا ان نوع المناقشة يماثل تقريبا ما يدور في معهد امريكي عال للآداب ، او في السنة الاكاديمية السادسة في مدرسة انكليزية . وذلك فائق حقا . وحين تزور في سفرك مدينة كبيرة ، فلن يكون من الضروري بالنسبة لك التكلم بالدنماركية . ولن تلقى في هذه الحالة ، صاحب الحانوت او الفندق الانكليزي في المجتمعات الاوربية فحسب ، بل ستحصل اضافة لذلك على المحادثة والمناقشة . وستدعى الى عدد من المنازل ، الا أن عليك أن تعرف ما تتحدث عنه ، فالدنماركيون مضيفون كاملون ، الا انهم سيكونون غالبا اندادا لك في كل ما تناقشه .

ومن الضروري الا نتصور ان التعليم كله ادبي . فالدنماركيون عمليون الى حد بعيد . وقد حصل الازدهار عندهم حتى ١٩٦٠ بصورة اساسية عن طريق تصدير منتجات الالبان التي يحصلون عليها من ارض غير خصبة بطبيعتها ، اللهم الا في جزيرة او اثنتين من جزرها . الا ان الصناعة مالبثت أن تفوقت على الزراعة بعد ١٩٦٠ من حيث كونها الدعامة الاساسية في

الاقتصاد . أضف الى ذلك أن الدنماركيين ملاحون كبار . والدانماركيون من رجال الاعمال ، والتقنيين والعلماء يطوفون العالم . واذا ما زرت بيت مزارع دانماركي نموذجي (وهو يمتلك عادة مزرعته الصغيرة) ، فانك قد تجده لا يقل حداثة وراحة عن العديد من بيوت الضواحي في ديترويت أو ويمبلدون . ربما كان ينقصه بعض الادوات الكمالية التي توفرها المساكن في المدينة ، الا انه يحتمل أن يكون مزودا ببعض الاشياء الجمالية (مثل الموسيقا والغناء) التي يستطيع ساكنوه الافادة منها ، وقد يمتلك المزارع نفسه سيارة جيدة ــ فثلاثة أرباع العائلات الدنماركية تمتلك سيارة ، وهو المعدل الثالث للملكية في أوربا . وعلى كل حال ، فان مشروعات المزارع ترتبط ارتباطا ماهرا بمنظمات للتسويق . وهو يحصل على اسمدته ، ومواده الغذائية ، وسندات تأمينه ، ورهوناته بشروط مؤاتية ، وعبر خطط تعاونية متنوعة . وتشكل منتجاته من البيض واللحم جزءا من سيل الصادرات الضخم ، بالرغم من قلة الدجاج والماشية . كما أن منتجاته من الزبدة والجبن تصنع بواسطة اكثر المصانع التعاونية للالبان تقدما في العالم . وعندما تتحدث مع مزارع كهذا ، تجد نفسك بالتأكيد امام أحد رجال الاعمال ، ولا تحس دائما الحاجة الى آخر يقوم بالترجمة بينكما .

يعيش خمس الدنماركيين متفرقين في اطراف المدن في قرى صغيرة او مناطق ريفية ، ويقطن مليون ونصف المليون تقريبا في المدينة الكبرى كوبنهاجن ، أما الباقي فيسكنون مدنا اقليمية أصغر حجما بكثير ، أو نواحي صغيرة جدا . يتضح من ذلك ان مهمة توفير فرص متكافئة للجميع في مجالات التربية والتواصلات والحياة المدنية هي في الحقيقة جسيمة جدا . فالدنمارك لا تملك مواد اولية ، ولا يوجد فيها فحم او ثروة معدنية او بترول أو ماء . على ان الدنماركيين بذلوا الجهد اللازم لتوفير التربية التي يحتاجون اليها ببراعة وكد شديدين . وقد تدبروا أمر دفع تكاليف مدارسهم وخدماتهم الاجتماعية الوفيرة بالمهارة التي اكتسبوها بالتربية والهندسة الاجتماعية . ومنذ عام ١٩٣٨ ، فرض على كل مدينة يزيد عدد سكانها على ألف نسمة أن تضع خطة دقيقة ، كما فتحت الشواطىء والغابات والاماكن المكشوفة للجميع .



الشكل ٤ ــ النظام المدرسي في الدنمارك . بنية المدرسة الشعبية عام ١٩٦٠ مقارنة مع بنية المدرسة الشعبية بعد المرسوم التربوي لعام ١٩٧٥ . عن U 90 «التقرير عام ١٩٧٨» بتصرف .

ان ثروة الدنماركيين تعود الى صادراتهم. فخلال السنوات الطبيعية تصدر الدنمارك من الزبدة وتنتج من اللحم أكثر من أي بلد اخر ، اللهم الا اذا استثنينا الولايات المتحدة التي تزيدها ٤٠ ضعفا تقريبا من حيث السكان ، و ٢٠٠ ضعفاتقريبا من حيث المساحة. كما تمكن الدنماركيون من النجاح في تشييد السفن ، وبناء الآلات الخفيفة ، وصنع الاثاث الانيق والاقمشة . وربما كان من المستحيل تحقيق هذا الانجاز الهائل لولا الائتلاف الذي وفقوا اليه بين المبادرة الفردية والتعاون الوثيق . وقد خدمت الطريقة الدنماركية في التربية كلا المسعيين ، كما اشتقت — هي نفسها — منهما .

لنفحص الآن بيتا دنماركيا ، لنر كيف ينشأ الاطفال هناك . ان زيارتنا ستحملنا على الارجح الى شقة صغيرة مكونة من غرفة واحدة للجلوس والطعام ، وغرفة أو غرفتين متراصتين للنوم ، ومطبخ صغير ، وحمام صغير ومغسلة . وقد تحوي الغرفة الرئيسية سريرا قابلا للطي أيضا . والشقق التي تقع ضمن مجمعات سكنية وتعود صيانتها للبلدية ، تتمتع بالدفء والماء الحار بصورة وافرة . اما الشقق الاخرى فتقام على أساس تعاوني وتعود صيانتها الى قاطنيها . وهناك شقق اخرى بالطبع تدار بصورة مستقلة . وأجور المساكن منخفضة بصورة عامة .

وفي سبيل الاقتصاد في المكان ، يصمم الاثاث بصورة بسيطة ، لكنها انيقة ، وينسق لصق الجدار . وربما كان من معالم الغرفة وجود فجوة صغيرة فيها تستخدم للطعام أو لأغراض أخرى . ويكسو جدرانها ورق ورسوم بهيجة حديثة الزي ، تسودها الالوان الفاتحة التي تعكس أشعة الشمس الشاحبة انعكاسا متالقا . وتنتشر فيها النباتات المزروعة في الاصص بكثرة ، بعضها يتسلق عريشة مقابل الجدار ، وبعضها ينتشر أمام النوافذ ، وبعضها الاخر يتربع المكان المعتدل بين لوحي الزجاج اللذين تزود بهما النوافذ للوقاية من العواصف . ولما كنا قد دعينا لتناول وجبة من الطعام ، فقد حملنا معنا لمضيفتنا باقة من الزهور الزاهية الالوان ، وضعت حيث تناسب الزهور الاخرى التي تزين الغرفة .

ويسر الدنماركيون أيما سرور باستعمال الزهور في التزيين ، حتى أن مخازن الزهور تنتشر في كل مكان ، ويبيع الباعة الجوالون في الطرقات الزهور على العربات في جميع المواسم الملائمة .

ان الطريق يقع تحت النافذة تماما ، لان البناء لا يضم حديقة ، ولكن الاسرة تتمتع « بحديقة جماعية » غير بعيدة عن المنزل ، أو بحصة من أرض عامة مزودة بمنتجع صيفي صغير تستخدم في النزهات ، (على أن عددا من الاسر يمتلك اضافة لذلك بيتا في الريف أو على شاطىء البحر بحسب آخر الازياء السكاندينافية) .

وتزرع في المنزل جميع انواع الزهور ، كما هي الحال في حديقة منتجع من الطراز العتيق ، كما تزرع الاعشاب (المطرية) وبعض الخضار . لذلك تحتفظ مضيفتنا أيضا بأصيص أو اثنين من الاعشاب في مطبخها . وعندما ننظر خارج النافذة يلفت انتباهنا عدد الدراجات ، والدراجات النارية الخفيفة ، وثياب الاطفال ذات الالوان الزاهية والازياء البهيجة . اما خدود الاطفال فهي تتورد صحة في الهواء الناعش، ذلك أن جواربهم الصوفية الطويلة ، وستراتهم العازلة للريح ، وقبعاتهم المزركشة بالفراء تمدهم بالدفء من دون شك . وعندما يخلعون هذه الالبسة الخارجية يبدو المنزل ، أو دهليز المدرسة الذي تعلق فيه ، كسوق الاحتفالات . كما أن الثياب التي تلبس في الداخل دافئة زاهية الالوان أيضا . وهذا المشهد يشبه من حيث الالوان والشخصية مظهر مدرسة أمريكية ، الا انه يتناقض بصورة جلية مع مظهر العديد من المدارس الانكليزية .

ان الاولاد يلاقون الترحاب الحار في المنزل ، وهم يعاملون آباءهم باحترام ممزوج بالحب ، ويعاملهم الآباء بدورهم بلطف ، ويبدو الجو — من هذه الزاوية — كما لو كان مزيجا من عالمي الطفولة : القديم والجديد . وبما أن الاطفال لا يلتحقون بالمدرسة قبل السابعة (اللهم الا حيث تتوافر دور الحضانة ورياض الاطفال ، وهي تستقبل الان

ما يقارب ربع الاطفال في عمر مـا قبـل المدرسة والذيـن يتجاوزون السادسة) ، فان قسطا كبيرا من المسؤولية يقع على الاسرة فيما يخص المراحــل الاولى للتربية . غير انه من غير المرغوب فيه أن يعلم الآباء أطفالهم مبادىء القراءة ، بالرغم من ان بعضهم يفعل ذلك . فالتقليد الديني السائد بين اتباع المذهب اللوثري يتمثل دائما في ان البيت هو بؤرة التنشئة الصحيحة . وبما أن ما يزيد على ٩٠٪ من الدنماركيين ينتمون لهذا المذهب ولو لم يتمسكوا كليا بطقوسه ، فـان العـادات الاجتماعية التي تعود في أصولها الى الايمان القديم ما تزال مستمرة . كما ان استمرار هذه الخصائص ثقافيا ، يعود الى التجانس الكبير لسكان الدنمارك . فبالرغم من حصول هجرة عمالية الى الدنمارك في فترة مابعد الحرب ، تدل احصائيات عام ١٩٥٠ على ان نسبة الذيـن ولـدوا في الدنمارك نفسها يبلغون ٩٨٪ من مجموع السكان .

ومن هذا القبيل أيضا ، انه بالرغم من تناقص نسـبة المزارعـين والحرفيين من الطراز القديم بين الدنماركيين ، ماتزال هناك رواسـب من المبدأ القديم ، المحاط بالاجلال ، والذي يقول بأن جزءا هاما مـن تنشئة الطفل يتم عمليا عن طريق مهنة الاسرة ، أو مهنة اخرى مالوفـة في جوارها . وهذا ما يساعد على فهم السبب الكامن وراء عدم ظهــور معارضة لالتحاق الطفل بالعمل ابتداء من الرابعة عشرة من العمر ، حتى فترة قريبة . وبالرغم من أن الاولاد كانوا يغادرون المدرسة — بعدالانتهاء الالزام — لم يكن ينظر اليهم على انهم تخلوا عن التربية . ذلك أن التربية النظامية كانت تستمر غالبا بعد الانتهاء من الدراسة الالزامية ، حتـى قبل عام ١٩٥٨ ، ذلك العام الذي شهد أول الاصلاحات التربوية الكبيرة لفترة مابعد الحرب . فقد كان هناك مدى واسع من التقديمات لبعض الوقت ، للتعلم المتصل بالمهنة حتى سن الثامنة عشرة ، أو مابعدها ، على نسق ماكان يجري في تعليم الكبار بالمعنى الضيق للكلمة . كما أن الاصلاحات الكبرى لاعوام ١٩٧٢ — ١٩٧٧ (والتي سيجري وصفهـا

فيما بعد) استمرت في توفير تقديمات جوهرية للتعلم بالمرافقة ، والتعلم المتصل بالعمل في سبع « أسر » مهنية ، وبرامج « الساندويتش » التي تناوب بين الدراسة النظرية والتدريب العملي . وكذلك الامر فيما يخص الخطط طويلة الامد التي يشتمل عليها مشروع « U 90 » للاصلاحات المتتابعة حتى عام ١٩٩٠ ، فهذه الخطط تعير ، في الحقيقة ، انتباها دقيقا جدا للتعلم المتصل بالعمل ، للاسباب التربوية والثقافية ، والاسباب الاقتصادية ، على السواء .

داخل المدارس ـ اسرة اخرى

حين يذهب الصغار الى المدرسة للمرة الاولى ، انما ينتقلون من نوع من الاجواء العائلية الى اخر . فالمعلم محترم أشد الاحترام ، بحيث أن البنات الصغيرات ، حتى في روضة الاطفال ، يلقين عليه التحية نصف جاثيات ـ على الطريقة الاوربية ، والصبيان الصغار يحيونه بالانحناء والمصافحة . لقد كان المعلم في مدارس الامس كاهنا في الوقت ذاته ، ورفعة هذه المكانة ماتزال باقية الى حد ما . ويشكل الرجال من المعلمين نسبة تزيد على ما نجده في بريطانيا ، وتتجاوز كثيرا مثيلتها في الولايات المتحدة .

يبدأ اليوم الدراسي الكامل في الثامنة صباحا ، ويعقد اجتماع بعد الدرس الاول . والمدرسة مشرقة انيقة ولا سيما اذا كانت حديثة البناء . الا أن التوفير يراعى بدقة في تشييدها ، لان المدينة تنفق عليها من عائداتها . كما يراعى فيها أن تكون عازلة للصوت ، ووافرة النور دونما وهج . ويندفع الاولاد على طول الممرات المطلية بدهان فاتح اللون الى قاعة الاجتماعات ، ويبدون في ذلك غير انضباطيين الى حد كبير ، اذا ماقسنا تصرفهم بالمعايير الاوربية التقليدية .

وتسود الفردية في تسريحات الشعر كما تسود في الملابس . فاذا

كانت المدرسة ثانوية اكاديمية Gymnasie ، لاحظنا عددا قليلا من الشبان في السابعة عشرة أو الثامنة عشرة يطلقون شواربهم أو لحاهم . وهذا أمر لم يعد غير مالوف في السويد او فرنسا أو حتى المانيا ،بالطبع. ولكنه كان من الممكن أن يشاهد في الدنمارك منذ عشرين عاما ، وذلك قبل أن يكون لعبارة « تمرد الطلاب » أي معنى في أوربا . وذلك التسامح ازاء الاطوار الغريبة غير العدوانية يعد من الخصائص المميزة للدنمارك منذ وقت طويل ، بالرغم من الشكلية الواضحة للعديد من ملامح النظام . وبعد أن يجتمع الطلاب يدخل المعلم الاول دون مراسيم ، ويحييهم جميعا . فيردون له التحية متمنين له صباح الخير . ثم ينشدون نشيدا أو يرتلون ترتيلة ، وربما كانت هناك أيضا قراءة قصيرة ، بلاغ أو اثنان . هذا هو مضمون الاجتماع كله . لا تحية للعلم (لا يبدو للعيان شيء من هذا القبيل) ، ولا اعلان للولاء ، ولا شيء مهيب على الاطلاق . ومع ذلك فالدنماركيون متحمسون لوطنيتهم ، وملتزمون بالتربية التزاما قويا ، ومحترمون للسلطة بصورة عامة . وحين ينتهي الاجتماع يندفع الاولاد عائدين الى صفوفهم . فليس هناك من عرفاء ، ولا يوجد الا القليل من الحكم الطلابي الذاتي . وفي الصف ، يجدون المعلم بانتظارهم وتبدا الدروس المتزمتة نوعا ما من جديد .

ان مسؤولية ضبط التربية تتوزع بين وزارة التربية و ٢٧٧ سلطة محلية . وربما كان الدنماركيون يحرصون بذلك (وأعينهم على جيرانهم ذوي الادارة الاكثر مركزية) على اظهار مدى المسؤولية وصنع القرارات المحلية على مستويات متعددة . وهناك ، في الحقيقة ، الكثير من الاهتمام والمبادرة المحليين – ولاسيما على صعيد المدرستين الابتدائية والثانوية الدنيا . الا أن الخطة المدرسية المحلية لكل منطقة يجب أن تقدم للوزارة للحصول على موافقتها . وهي تضم تفصيلات كثيرة تغطي الموضوعات المختارة ، وجداول العمل اليومي ، وغيرها من الجزئيات التي تخص الامتحانات والتربية اللاحقة . ويؤول تنفيذ البرامج وتعديلاتها واسلوبها

اثناء العمل ، من جهة اخرى ، الى الاختيار المحلي ، ويتضمن ذلك اعطاء المدرسين والمعلمين حرية الحركة ضمن الاطار الموافق عليه . وهناك شعور قوي ، ولا سيما فيما يخص الصغار ، بأنهم في كنف الرعاية العائلية للجوار ، ويعزز هذا الشعور العائلي ارتباطات قوية مع البيئة المحلية لاستخدام المباني وغيرها .

ان المعلم يعرف بصورة شبه محددة ما الذي يقتضيه العمل كل اسبوع ، بل وحتى كل يوم . ولا يقتصر الامر على تقسيم اليوم الى حصص دراسية نظامية فحسب ، بل يتضمن ايضا تنظيما دقيقا الى حد بعيد للبرنامج الدراسي برمته . كما ان مدير المدرسة ليس رئيسا للجلسات ، او قائدا لعصبة من المعلمين شبه المستقلين ، كما هي الحال في بعض الاقطار ، بل موظفا تتمثل مهمته في ان يتأكد من تنفيذ الانظمة والتفسيرات الرسمية الاخرى . وهو ، في الواقع ، يدعى « مفتشا » في المدرسة الاساسية التي تستقبل التلاميذ في عمر الالزام . وبالرغم من المسؤولية المحلية عن « الخطة المدرسية » يأتي التوجيه الرئيس من الوزارة .

اما كوبنهاغن ، التي تؤوي حوالي ربع الدنماركيين ، فهي تتمتع بقسط كبير من الاستقلال المحلي في شؤون التربية . ولكن النمط المحلي يتبع بدقة ، الا في تفصيلات جزئية ، بحيث يصبح نظام التربية في العاصمة مركزيا ، شأنه في ذلك شأن النظام القومي .

وهذا الوضع الشديد الاحكام يثير احيانا دهشة البريطانيين والامريكيين الذين يجلون فكرة الاستقلال المحلي . الا اننا يجب أن نأخذ بالحسبان أنه من الممكن لسلطة محلية مستقلة في مكان اخر (مثل مدينة نيويورك) أن تنظم التربية العامة بدقة ، وأن تخطط البرنامج التعليمي بصورة قريبة مما يجري في الدنمارك . فمجموع سكان الدنمارك لا يصل

الى عدد سكان مدينة مسيرة مركزيا على هذا النحو مثل مدينة نيويورك، وهذا النوع من المشكلات يجب ان نبقيه في منظورنا حين نقارن انظمة المدارس . ومن الجدير بالذكر أيضا ان المعلمين الدنمركيين اقدر على التاثير في قرارات السلطة التربوية المحلية من زملائهم في الولايات المتحدة أو بريطانيا ، نظرا لان لديهم ممثلين يملكون سلطة كبيرة على لجنة التربية المحلية . ومن تقاليد الرأي العام في الدنمارك انه يمنح مهنة التعليم تقديرا عاليا .

يستمر العام الدراسي في الدنمارك ٤٠ اسبوعا بدءا من آب/اغسطس مع عطل رسمية في منتصف تشرين الاول/اكتوبر ، وفي أعياد الميلاد والفصح ، اضافة الى عطلة الصيف . ويداوم الاولاد ستة أيام في الاسبوع ، ولكنهم ينصرفون (في الثانية عشرة) ظهرا ، أيام السبت .. (واسبوع الايام الستة هذا شائع في مدارس القارة الاوربية) . وينقسم اليوم الى ست حصص ، تدوم كل منها ٥٠ دقيقة ، ويتبعها فاصل ١٠ دقائق ، مع انقطاع أطول حوالي الساعة الحادية عشرة . وتستمر الصفوف من الساعة الثامنة صباحا حتى الثانية بعد الظهر بدءا من السنة الدراسية الخامسة حتى العاشرة . ولكن أطفال السنتين الاولى والثانية يداومون اربع ساعات يوميا ، والسنتين الثالثة والرابعة خمس ساعات في اليوم . وتتطلب الوظيفة البيتية (الواجب المنزلي) بالنسبة للتلامذة الكبار من ٣ الى ٤ ساعات يوميا ، وتتمثل عادة في دراسة قطعة من الكتاب المدرسي ، قراءة وفهما كاملا ، لمناقشتها في اليوم التالي .. (ذلك هو الاجراء التقليدي في مدارس القارة الاوربية) . وهذه الوظيفة تتضمن القليل من العمل التحريري . ولا توجد هناك امتحانات سنوية بالرغم من حدة المنافسة ، بل ومن تشجيعها ، على ان الآباء يتلقون تقارير منتظمة عن تقدم آبائهم . كما ان المدارس لا تتقاضى أجورا (أو اقساطا) مقابل التسجيل والكتب والعناية بصحة الاولاد وأسنانهم فالخدمات العامة تعنى بالمدرسة ، كما تعنى بكل أسرة . وقد أوقف الضمان الصحي (وهو الشكل الاخير للضمان الخاص) عام ١٩٧٣ ،

بحيث اصبحت جميع اشكال العناية الصحية تتم عبر الخدمات الاجتماعية .

اما الصف ، فكل ما يجري فيه ، يزيد من شكلية العلاقات بين المعلم والمتعلم . فالمعلم يتكلم فيه بصورة تفوق كثيرا ما يعد مناسبا في مدرسة انكليزية ، والمتعلم يمارس فيه من النشاط والقرار الذاتي قدرا يقل كثيرا عما ينصح به في مدرسة امريكية . ويبدو التناقض حين تحضر مثلا درسا في الفيزياء او الكيمياء ، وتجد ان العمل يتم بصورة رئيسة عن طريق الحوار بين المعلم والصف ، مع وسائل بصرية قليلة ، واختبار يدوي معدوم الا فيما ندر . الا ان النزعة اللفظية للتربية الدنماركية تصبح مفيدة في الموضوعات الادبية وكل ما يساعد على النقاش ، حيث يشارك الصف فيها مشاركة كاملة .

اننا نرى هنا ملمحا دنماركيا اكثر منه اوربيا بصورة عامة . فالاعداد الشفوي ، والمراجعة الشفوية للوظيفة البيتية ، يمكن أن يشاهدا يوميا في معظم مدارس القارة ، كما يمكن أن تشاهد الخاصة المميزة نفسها وهي غياب الانشطة العملية او التجارب . فالعديد من الدروس ، في العديد من الدول يتكون من حوار واحد او اكثر بين المعلم والتلاميذ الذين توجه اليهم الاسئلة ، في حين ينهمك التلاميذ الآخرون في أمورهم الخاصة (المدرسية منها وغير المدرسية) . الا ان تدخل الصف بقوة في النقاش يمكن أن يتوقع بصورة أكبر في اسكاندينافيا . وربما كان اكثر ما يتوقع في الدنمارك نظرا للحس العائلي والمحلي البارز فيها .

على أن وجود هذا التركيز على الكلمة المنطوقة ليس بمستغرب ، في نظام تربوي كان يعد في الازمنة السابقة جزءا لا يتجزأ من المساعي المبذولة لفهم كلمة الله كما جاءت في الكتاب المقدس لتفسيرها في أوساط المؤمنين. وفي بداية القرن التاسع عشر ، كان المربون الدنماركيون معنيين أشد العناية بانتشال اللغة الدنماركية من الحضيض الذي انحدرت اليه ، لذلك شجعوا الحس الوطني والتعبير الذاتي باستخدام متين للغة الام .

وما يزال الدنماركيون يعرفون حتى اليوم باندفاعهم الحماسي في انشاد الاغاني الوطنية لأي سبب كان ، يؤدونها وهم في منتهى السعادة ، ودون الحاق الأذى بأحد . ولا يحس الزائر في هذه الاغاني الرفض ، بل الترحيب ، تماما كما يحس ازاء الاعلام البهيجة التي تزين الطرقات في كل مناسبة ممكنة .

التربية وانشطة البيئة المحلية :

ان اعطاء الانطباع بأن المفاهيم الخاصة للتربية الدنماركية تقتصر على ما يعطى في الكتب ، ينطوي على الخطأ . فما يعمل في المدرسة الدنماركية يجب أن يقوّم بمقابلته ازاء الخلفية الكلية لتربية ما ، في المجتمع والعمل والاسرة . بل ان المدرسة نفسها تعير انتباهـا شديدا للتعبير الذاتي بأشكال متعددة من التربية اليدوية . فالعديد من مفاهيمنا الخاصة حول الانشطة العملية (وفي الحقيقة ، حول التربية التقدمية بصورة عامة) يشتق من ادخال السكاندينافيين العمل اليدوي (Sloyd) الى المدارس . وحيثما امكن ذلك ، يقدم معلمون مختصون تعليما في الاشغال المعدنية ، والاقتصاد المنزلي ، والموسيقا وغيرها . كما أن السلطات المشرفة على التربية العامة في المدن على اختلاف حجومها ، تدير ايضا مراكز للترويح يستطيع الاولاد فيها متابعة هوايات في اشغال الفخـار ، والدهان ، وحرف مماثلة تحت اشراف معلمين مأجورين ، بعد ساعات الدوام المدرسي . وهذه الصفوف الشائعة الى حد كبير ، ادت دورا هاما في تنمية ذوق الدنماركيين نحو الاناقة البسيطة .

أضف الى ذلك ، ان هناك اهتماما دائما بحفظ الصحة . فالان تحرص على ان يكون اطباء الصحـة والاسنان والممرضات والخبراء النفسيون متوافرين للمدارس بصورة مباشرة . وقد تستخدم ممرضة أو خبيرا نفسيا بصورة دائمة ضمن الجهاز العامل في مؤسسة كبيرة . ويحصل الاولاد عادة على قطعة من الشطير السكاندينافي مع الحليب

حوالي الساعة الحادية عشرة صباحا . وفوائد هذه الوجبة المصغرة المتوازنة لا تقتصر على تحسين صحة الدنماركيين عامة فحسب ، ولكنها علمت الاجيال ايضا اساسيات التغذية الجيدة . وهذه الوجبة هي التي اوصى بها على نطاق واسع ، اطباء من اقطار عدة للجماعات الفقيرة أو سيئة التغذية ، تحت اسم « فطور اوسلو Oslo break fast » . وقد تكون الشطيرة وجبة فاخرة جدا كما تعلم الامريكيون من مثيلتها السويدية . وهذا ما ستجده في اكثر المقاهي غلاء في الدنمارك . ومن الشائق أن نرى ان ما كان خدمة اجتماعية في فترة ما ، أصبح فيما بعد احدى خصائص الحياة الدنماركية ، وجزءا بهيجا منها .

ومن خلال صلة مماثلة بين المدرسة والتحسين الاجتماعي ، تعلمت اجيال من الاولاد مبادىء النظافة بصورة عملية . وتتمثل هذه الصلة في استحمام التلاميذ في المدارس مرة كل أسبوعين . ولا يعني ذلك طبعا السماح للاولاد بأن يفترضوا أن ذلك كاف . ولكن الذين يعرفون الحقائق الصعبة في ريف أوربا والاحياء الفقيرة في مدنها من حيث رداءة المساكن وضآلة المرافق ، يقدرون هذا الاسهام في التربية الصحية والنعم الاجتماعية حق قدره .

ويشارك الاولاد ، داخل المدرسة وخارجها ، مشاركة نشطة في الالعاب بأنواعها . وهناك العديد من الالعاب التي يعدها الزائرون من العاب الاماكن المكشوفة ، تمارس هنا في الاماكن المغلقة بسبب من قساوة الجو . لذلك كانت الملاعب والميادين الرياضية المغلقة جزءا هاما من التقديمات التربوية . ومن الواضح أن الجانب الاقتصادي من هذه التجهيزات يمكن ان يسبب قلقا في بلد مقتصد في الانفاق كالدنمارك ، الا أن سخاء الجمهور يتجلى في كل مكان . أضف الى ذلك ان العديد من المدارس تضع حمامات السباحة وحلبات الالعاب فيها ، بعد ساعات الدراسة تحت تصرف الجمهور ، على أساس مأجور . وبهذه الطريقة يتحقق الاقتصاد في الانفاق ، ويتم التقريب بين البيت والمدرسة والانشطة

الترويحية في الوقت ذاته . وهناك بعض المدارس الثانوية الشعبية (تلك المدارس التي سنتحدث عنها بصورة أوسع فيما بعد) تنذر نفسها بصورة أساسية للتربية الرياضية ، كما ان هناك معاهد لاعداد المعلمين تعطي اهمية كبرى للياقة البدنية والاستعداد لتعليم التربية الرياضية بعد التخرج . وهذا التركيز يتخذ اهمية خاصة عندما نتذكر أن هناك العديد من المدارس الصغيرة ، التي تقع في المناطق الريفية .

ومهما كانت الجهود التي تبذل لتقوية المدارس الواقعة في البيئة المحلية الواحدة ، وتوفير نظام للمواصلات (بالباص) بين اجزائها ، فان المزارعين من السكان ، الذين ينتشرون بصورة قليلة الكثافة في أرجاء الجزر ، ما يزالون يعتمدون اعتمادا كبيرا على براعة المعلمين في المدارس الصغيرة . ويرجع ذلك الى الجمعيات الدينية التي تولت امر التربية فيما مضى ، من جهة ، ومن جهة اخرى الى الاخلاص الاكيد للمعلمين في أداء رسالتهم ، فالمعلم ما يزال يتمتع بقيمة كبيرة . وانه لأمر ذو دلالة ان يكون عدد الرجال كبيرا بين المعلمين ، بحيث أن الكلمة الشائعة « المعلم » تأتي بصيغة المذكر . ويمثل المعلم ، في المناطق الريفية بصورة خاصة ، قوة في المجتمع المحلي ، وموظفا في المدرسة يؤدي أعمالا متعددة. لقد كان المعلم منذ فترة طويلة ، مع كمانه (الاكثر حركة من البيانو) مركزا للثقافة ، ومرشدا ، وفي معظم الاحيان منظما لتعليم الكبار أيضا .

واذا كان كل فرد ينشد التحرر والحراك الاجتماعي يرى في التربية سلما لتحقيق المزيد من الانجازات ، فان الدنماركيين لا يشذون عن هذه القاعدة . صحيح انهم يمتلكون شعورا مرهفا نحو محتوى التعلم والدراسات الانسانية ، الا انهم ليسوا حمقى فيما يخص الامتحانات . وهم يحبون الامتحانات حبا شديدا ، والاصح ان نقول ، انهم يحبون الشهادات ، فبعد أن ينتهي الدنماركيون من دوامهم اليومي في المدرسة النظامية ، يستمرون طويلا في تحصيل الشهادات المهنية في هذا المجال

او ذاك ، من خلال الفرص المتعددة التي توفرها لهم التربية ما بعد المدرسية . ويتمثل الجد الذي يأخذون به هذا الموضوع في حقيقة واحدة ، وهي أن الطالب المتدرب ، بين ١٦ ـــ ١٨ من العمر ، والذي يلتحق بعض الوقت بمساق دراسي ضمن التعليم المسائي ، بغية الحصول على تأهيل مهني ، يستطيع ان يقيم دعوى ضد معلمه اذا ما اخفق في امتحانه ، كما يستطيع ان يثبت ان اخفاقه يعود الى عدم كفاءة تعليم معلمه او نقص هذا التعليم .

تحديات وتغيرات :

يتسارع التغير الاجتماعي في الدنمارك ، كما يتسارع في أي مكان آخر . ففي الاعوام الاولى التي تلت الحرب العالمية الثانية ـــ بل وقبل ذلك احيانا ـــ كان من الدارج أن ينظر الى الدنمارك على انها في مأمن من الضغوط التي تحدق بالدول الكبرى . كما مالت الكتب التي تناولت « الديموقراطيات الصغيرة » ، او الخدمات الاجتماعية ، او تربية الكبار ، الى تصوير الدنمارك بعبارة : العالم الريفي المنعزل . وما يزال جانب كبير من الحياة الدنماركية يسوغ في الحقيقة هذه الرومانسية . ففي صراعات القوى التي سبقت الحرب العالمية الثانية ، وخلال السعي المسعور وراء الرخاء الاقتصادي الذي تلا تلك الحرب ، بدت الدنمارك محافظة على نقائها الى حد كبير .

اضف الى ذلك ، ان الدنمارك قد جنبت ، لحسن طالعها او لسوئه ، عذاب الضمير الذي سببه للسويد وقوفها على الحياد اثناء الحرب ، والشدة القصوى التي عانت منها النرويج تحت الاحتلال النازي . وهكذا، فبالرغم من الروابط الوثيقة ابدا بين البلدان السكاندينافية ، والتي تعزز بصورة مقصودة داخل المدرسة وخارجها ، ما تزال الدنمارك تبدو وكأنها منعزلة نوعا ما . على انه منذ تلك السنوات الأولى التي تلت الحرب نشأت تجمعات اقتصادية جديدة عديدة في اوربا وباقي اجزاء العالم .

ونظرا لكون الدنمارك بلدا تجاريا بطبيعتها ، فقد دخلت ضمن المجرى الكلي للتجارة الأوربية ، كما دخلت في فترة احدث ضمن الجماعة الاقتصادية الاوربية .

لقد كان لقوة التواصلات الناجمة عن ذلك ، ولأشكال التماس الأخرى آثار ثقافية عميقة ضمن الدنمارك نفسها . فقد أباح رجال الدعاية الدانماركيون لأنفسهم ، منذ عقود ثلاثة ، استخدام « الجنس » في العرض بصورة اكبر مما هو مألوف في الأجزاء الأخرى من اوربا . وهذا التسامح اللاعدواني الذي نوهنا به ، دفع باداريي الجامعة الى التغاضي عن سكن افراد من الجنسين معا في المباني الجامعية الرسمية . وهكذا اسفرت كوبنهاجن بصورة اجلى عن حبها للمتعة الهادئة الذي لم ينقطع قط .

كما ان مجتمع المدن الذي يتضخم باستمرار ، والواقع المتمثل في ان ما يقارب نصف الأمهات في المدن خرجن الى العمل ، اضعفا من امكان توفير كل التنشئة اللاصفية في البيت ، وبالرغم من بروز رياض الاطفال ومراكز أنشطة ما بعد الظهر بصورة متزايدة ، فان وسائل التواصل الجماهيرية و« المدرسة البديلة » لمعايير الراشدين الواسعة الذيوع غدت اقوى تأثيرا مما سبق .

وربما كان الناس يميلون لأن ينسوا بأن التسامح الدنماركي أفسح دائما مجالا لنظرات سياسية غير تقليدية ، ولمدى أوسع من التفضيلات الشخصية (كما هي الحال في بعض المدارس الثانوية الشعبية ، التي سنناقشها فيما بعد ، على سبيل المثال) . وربما كانوا ينسون ايضا أن الدنماركيين كانوا خلال قرون طويلة رحالين كثيري التجوال . كما أنهم حصلوا في هذا القرن على وظائف في الخارج ، على نطاق واسع ، بصفتهم خبراء . وحين كان بعض المغتربين الدنماركيين يعودون الى بلادهم ، فانهم كانوا يدخلون معهم من دون شك نظرة متطورة جدا للعالم ضمن مايمكن

ان يكون ــ لولا ذلك ــ شبه جزيرة شمالية معزولة ، ومجموعة جزر قاسية المناخ . ان تغيرات كهذه تؤثر من دون شــك في معظم المدارس والبيوت في هذه الأيام المتسمة بالتواصل الفوري .

لقد ظهرت دعاية كبيرة في السنوات الاخيرة ، في أرجاء العالم ، حول بعض « المدارس الدنماركية الحرة » ، التي انشأتها فئــات صغيرة أو فعاليات محلية لتقديم تربية أقل شكلية ، ضمن علاقة أقل تنظيما بين « المدرسة » والبيت والعالم الخارجي . واذا كان التنبوء بالمدى الذي يستطيع هذا التطور قطعه بعد المرحلة التجريبية مستحيلا ، فان أثره الكبير بدأ يظهر منذ الآن في أنواع أخرى من حالات التعلم / التعليم ، وفي اتجاه إعداد المعلمين .

هذه « المدارس الحرة » ثمرة مميزة على نحو ما لاستعداد خاص عند الدنماركيين ، لا لتقبل التباين فحسب بل لاعطائه دعما فعليا أيضا ــ عن طريق الاعفاء من الضرائب احيانا (كما حدث بصورة جلية اثناء تطور المدارس الثانويــة الشــعبية) . والحقيقــة هي ان « كريستن كولد Christen Kold » (الذي يــرتبط اســمه بقصة المــدارس الثانويه الشعبية) ، هو الذي افتتح فعليا المدرسة الحرة الأولى عام ١٨٥٢ . وكان القصد من هذه المدرسة التخلص من التعليم الكتبي ، وانشاء نظام للتربية لا يخضع لضبط الدولة ، تتمكن الشخصية والنمو الروحي فيه من الازدهار في جو من التربية الشفوية والعملية (بدلا من الأدبية) . وسرعان ما احتذى الآباء مثاله في اجزاء اخرى من الدنمارك . وهكذا فان « المدارس الحرة » الأكثر حداثة، تشكل حلقة في التقليد الدنماركي القديم الذي يتمثل في الربط بين التربية ونشاط المجتمع المحلي ، مع تحديات متكررة من هذا الأخير للبنى والممارسات الشكلية التي يتسم بها النظام العام .

والواقع ، ان التقدم البطيء نسبيا للاصلاح المدرسي الدنماركي ـ بالرغم من المواقف الجذرية الجلية للعديد من المربين الدنماركيين أو لمعظمهم ـ يمكن أن يعزى ، من جهة ، الى النزعة المحافظة لاولئك الذين ما يزالون يشددون على صلات المجتمع المحلي بالتوجيه المهني ، الا انه يرجع من جهة أخرى الى اولئك الذين يرفضون التسليم بالمكانة العليا للمدارس والتربية النظامية في عملية التربية برمتها ـ وبتعبير آخر الى « رافضي المدرسة » . وهكذا فان مابدا في احد الأيام على انه عناد دنماركي ريفي ، حصل في السنوات الاخيرة على تأييد حديث الطراز ، نتيجة انتشار الاستياء في أوساط اشد المجتمعات استخداما للمدارس .

البنية المدرسية :

تبدا الدراسة في الدنمارك في السابعة من العمر ، وتدخل الفترة العمرية المقابلة للمدرسة الابتدائية والثانوية الدنيا حاليا ضمن الامتداد الواحد للمدرسة الشعبية (Folkeskole) ، وهي مدرسة اساسية شاملة تمتد تسع سنوات . وهذا الامتداد لا يتوزع من حيث المبدا في مسيرته كلها . الا أن السنتين الثامنة والتاسعة تقدمان عددا من الاختيارات التي تمكن التلاميذ من متابعة مساقات في موضوعات مختلفة ، وعلى مستويات مختلفة . وهناك امتحانات نهائية طوعية يمكن للمرشحين أن يحصلوا على تقويم فيها اما في موضوعات مفردة أو في المدى الكامل للموضوعات التي درسوها خلال السنتين الاخيرتين للمدرسة الشعبية . هذا هو الامتحان الوحيد المتوافر لدى مغادرة المدرسة الالزامية ، كما ان نظام (اما نجاح او رسوب) لا وجود له .

هذا العرض البسيط يدل بمفرده على حدوث تغير كبير عما كان سائدا حتى عام ١٩٥٨ ، حتى من حيث البنية . الا أن هذا التغير كان أشد تاثيرا من حيث عدد الذين يستمرون في الدراسة ومن حيث الآفاق التي

تعطي التربية الدنماركية الآن الشكل الذي تتخذه بالنسبة للجيل القادم . لذلك كان من الأهمية بمكان تلخيص الاصلاحات التربوية الرئيسية التي تمت خلال العقدين الماضيين .

ان المنعطف الكبير الأول نحو انشاء نظام مدرسي شامل في ذلك البلد الأكثر محافظة بين البلدان السكاندينافية ظهر عام ١٩٥٨ . ففي ذلك العام وضع تشريع تربوي جديد (دخل حيز التنفيذ في العام التالي) الغى النظام السابق ، الذي كان يوزع الاطفال حوالي سن الحادية عشرة الى فئة تلحق « بمدرسة متوسطة غير خاضعة للامتحانات » واخرى تلحق « بمدرسة متوسطة خاضعة للامتحانات » . وهذه المدرسة الأخيرة كانت تقود ، عبر مراحل ، ومن خلال عدد من الامتحانات الى ثانوية أكاديمية متشددة تدعى « الجمنازي Gymnasie » (للأعمار من ١٦ ــ ١٩) ، وتفتح الآفاق للالتحاق بالجامعة أو « بمدرسة واقعية realskole » من المستوى المتوسط ، وهذه المدرسة يمكن أن تؤدي ، بعد التخرج في معاهد Colleges أو دراسة مساقات معينة ، الى مهن من النوع المتوسط .

اما المدرسة التي كانت تدعى « المدرسة المتوسطة غير الخاضعة للامتحانات » ، فقد كانت تغلق هذه الآفاق ، بالرغم من أنه كان هناك نظريا امكانات لمتابعة دراسات أكثر تقدما فيما بعد ، أو للانتقال الى مدارس أخرى تقدم هذه الدراسات .

ومن الواضح ان عملية الاصطفاء كانت تتأثر تأثرا كبيرا بعوامل اجتماعية مثل الخلفية البيتية ، والحياة الريفية ، والبعد عن المدرسة ، وضعف مستوى الطموح ــ الى جانب الاختلاف النوعي للمدارس الموزعة بين كل تلك السلطات الاقليمية المحلية . لقد الغى قانون ١٩٥٨ الاصطفاء الشكلي في سن الحادية عشرة ، ولكنه سمح للسلطات المحلية اما بجمع دراسات متنوعة في اطار تنظيم شامل ، اذا رغبت في ذلك ، او بالمحافظة على درجات متفاوتة من التمايز بين المساقات الدراسية ذات الاتجاه الاكاديمي ،

والدراسات قبل المهنية أو العملية ، وبخاصة بعد السن الدنيا لمغادرة المدرسة وهي سن الرابعة عشرة . وحيث تحتفظ السلطات المحلية بذلك النمط من التمايز ، يبقى هناك قسط كبير من المنهاج على هيئة جذع مشترك بين جميع التلاميذ ، وهؤلاء التلاميذ يستقبلون في معظم الأحيان في مدرسة واحدة ، ولو كانوا يتابعون تخصصات متمايزة حول الجذع المشترك .

الا أن الفوران الكبير الذي يأخذ مجراه الآن يمكن ارجاعه ، في الواقع، الى التشريع الذي وضعت مسودته عام ١٩٧٢ ، وصودق عليه قانونا تربويا جديدا عام ١٩٧٥ ، ووضع موضع التنفيذ لتكوين المدرسة الشاملة ذات التسع سنوات عام ١٩٧٦ . وقد كانت ولادة هذا القانون عسيرة جدا بسبب الصراعات السياسية من جهة ، والاختلافات الحقيقية في الآراء التربوية من جهة اخرى . وتتصل هذه الاختلافات على سبيل المثال ، بالتقديم (6 f) الذي يتمثل في ايجاد صف اختياري للاطفال في السادسة من العمر ، وبانشاء سنة دراسية عاشرة اختيارية بعد السادسة عشرة من العمر، كما تتصل بالاسلوب الذي سيعتمد في التدريب على الصنعة او التربية المهنية .

وقد سنت عام ١٩٧٧ تشريعات اضافية وضعت شروطا جديدة للقبول في المدرسة الثانوية الاكاديمية Gymnasie بعد السادسة عشرة، للتأكد من توافر الاستعداد لاداء العمل الذي تتطلبه . (ذلك أن طلابا كثيرين كانوا يختارون في السنوات الأخيرة من المدرسة الشعبية دراسات نظرية بدلا من الدراسات العملية او المفيدة من الناحية المهنية) . كما ادخل في الوقت ذاته « تدريب مهني أساسي » يقصد منه أن يفيد ضمن مدى واسع من الآفاق المهنية ، عبر قانون سمي قانون (E F G) (وهي الأحرف الأولى من تسميته باللغة الدنماركية) . ويتمثل القصد أو الأمل البعيد من هذا القانون في تحقيق غرضين ، ربما ظهرا متعارضين للنظرة الأولى ، في آن واحد ، وهما :

آ) تحقيق الواقعية المهنية لاولئك الذين لا تكون دراساتهم الممتدة بعد الالزام من النموذج الذي يناسب التركيز النظري للمساق الجمنازي .

ب) ابقاء الخيارات المستقبلية مفتوحة لاولئك الذين قد يرغبون في تغيير مهنهم (او الحصول على تدريب لاحق) في عالم من الأعمال السريعة التغير .

ان تشريع عام ١٩٧٧ يعكس من نواح عدة ، التساؤلات الاوربية القلقة علمة لا الدنماركية حصرا، فيما يخص التربية ما بعد الالزامية والتدريب. وهي تدور حول : كيفية تحطيم الحواجز بين التعلم « العام » والتعلم المتصل بالعمل ، وكيفية وقاية هذا التعلم الآخير من أن يفرض على اولئك الذين يختارونه تسييرا سابقا لأوانه نحو الآفاق الدنيا ، وكيفية التأكد من أن الدراسات المتصلة بالعمل لن تصبح ضيقة جدا ، وبذلك تصبح غير مرنة ، وبالتالي عديمة الجدوى في الظروف الحديثة .

وبأمل الجمع ، على نحو ما ، بين كل هذه الاهداف بنجاح ، حاولت الحكومة الدنماركية المرة تلو المرة الحصول ، من خلال تشريعات برلمانية ، على تربيــة تستمر ١٢ عاما وتجمع بــين الاختيارات المتنوعــة كلها ، الأكاديمية والأقل تقدما والتدريب العملي، على أساس اختباري . وبامكان مجالس السلطات المدرسية المحلية بالطبع اختيار نمط من هذا النوع الى حد ما ، الا أن اي نجاح في ذلك سيتوقف على قدرة الصناعات الوطنية ، وأنظمة التدريب ، والتعليم العالي على استيعاب مخرجات المدارس . ذلك هو السبب في أن الخطط الطويلة الأمد حتى عام ١٩٩٠ ما تزال تثير الجدل . ففي الظروف الراهنة ، لا يمكن ان تعني هذه الخطط بلدا صغيرا كالدنمارك فحسب ، بل ان عليها أن تأخذ بالحسبان ايضا الاتجاهات والمشكلات في البلدان السكاندنيافية الاخرى اولا ، ثم في بقية بلدان اوربا.

لذلك كان من الممكن تلخيص النظام المدرسي الأساسي في الدنمارك ، اثر الاصلاحات الجديدة ، على النحو التالي :

ما قبل المدرسة :

بالرغم من استمرار التركيز على العناية والمسؤولية البيتية ، فان التصنيع السريع والتمدين Urbanization خلال الستينيات قادا الى انتشار رياض الاطفال (التي انشئت بصورة طوعية بدءا من ١٩١٢) . وفي عام ١٩٧٥ طالب القانون بتوفير رياض الاطفال العامة ــ بالرغم من بقائها طوعية ــ للاطفال الذين تجاوزوا السادسة من العمر . لقد كان ما يزيد على ربع الاطفال الدنماركيين يلحقون بالرياض ، ويبدو أن هذه النسبة ستزداد نتيجة ذلك . وليس ذلك بمستغرب ، فسن السادسة هي السن الطبيعية لبدء المدرسة الالزامية في معظم البلدان الاوربية ، باستثناء الكتلة السكاندنيافية والاتحاد السوفييتي حيث يبدأ الالزام في السابعة .

المدرسة الشعبية :

تحتوي « المدرسة الشعبية » أو « المدرسة الوطنية » التي أعيد تصميمها ، المدى العمري من السابعة حتى ١٦ دون فاصل ، مع سنة عاشرة اختيارية (يترتب على السلطات توفيرها) . وهي شاملة Comprehensive ، مع تنوعات خلال السنتين الاخيرتين من حيث المستوى والموضوعات بناء على اختيار الطلاب . وهناك امتحان طوعي يمكن ان يتقدم اليه الطلاب في نهاية السنة التاسعة أو العاشرة . وفي الحالة الأخيرة ، يكون الاختبار اكثر شمولا ، الا اذا اختار الطلاب التقدم الى الامتحان المخصص للسنة التاسعة . ويفضل الدنماركيون التحدث بلغة « السنوات » المدرسية بدلا من لغة الأعمار الشخصية أو تتابع الصفوف ، لانهم ياخذون بالحسبان ، من دون شك الممارسة المتبعة في القارة والمتمثلة في اعادة الصف اذا كان التحصيل غير كاف ، كما انهم يوفرون تقديمات كبيرة لاولئك الذين يرغبون في العودة للمدرسة فيما بعد ، في اي مستوى مطلوب .

يضم المنهاج الدراسي التاريخ والجغرافيا وعلم الحياة والموسيقا

والتربية البدنية والفن والدين ، بالاضافة الى اللغة الدنماركية والحساب الأولي . ويقدم المزيد من العلوم ولغة أجنبية (الانكليزية في العادة) بدءا من السنة السادسة . وفي السنة التاسعة تتوافر لغة اجنبية ثانية (هي الالمانية في العادة) ، ورياضيات أكثر تقدما بصورة اختيارية ، ولاسيما لاولئك الذين يطمحون للانتقال الى الجمنازي . اما البدائل ما قبل المهنية (والتي لا ترتبط ارتباطا ضيقا بالآفاق المهنية) فقد كانت متوافرة منذ فترة طويلة ، الا انها تعرضت اخيرا لعمليات مستمرة من التكييف واعادة التجميع لجعل مساقاتها اكثر تكافوءا .

ويتمثل التركيز الحالي في كل إعداد مرتبط بالعمل او موجه نحو العمل ، سواء اقدم قبل السادسة عشرة من العمر ام بعدها ، في التأكد من حصول هذا الإعداد على قاعدة عريضة من المهن وموضوعات الاهتمام، ومن كونه مربيا بالمعنى الواسع للكلمة، ومن اتاحته الانتقال بسهولة داخليا وخارجيا الى خطوط بديلة للدراسة و / او التدريب . امـا الانظمة القديمة لتعلم الصنعة والتي كانت تشد المتدربين الى حرفة واحدة ومعلم واحد فهي تسير في طريق الزوال في الوقت ذاته . وتسهم الآن اكثر من مائة مهنة في الأشكال الجديدة للاعداد المهني ، التي يتبنى بعضها اسلوب « السندويتش » الـذي يناوب بـين الدراسات النظرية والعملية . والمشـهد ما بعـد الالزامي هـذا يؤثر بالطبـع في الآفاق المفتوحة ضمن المدى العمري الالزامي ، نظرا لأن التشريعات الجديدة تعنى بابراز صلة جميع البرامج النظرية بالحياة العملية .

وسيلاحظ ـ استنادا الى ذلك ـ أن المدرسة الشعبية الجديدة لم تقتصر على دمج « المدرسة المتوسطة الخاضعة للامتحانات » و« المدرسة المتوسطة غير الخاضعة للامتحانات » (من سن ١٠ ـ ١٤) بعضهما مع بعض فحسب ، بل امتصت أيضا «المدرسة الواقعية السابقة» realskole أو realafdeling (من ١٤ ـ ١٦ أو ١٧) . وقد كانت تلك المدرسة تستخدممعبرا للانتقال الى المدرسة الثانوية الاكاديمية « الجمنازي » ، أو تشكل (في السنة الأخيرة او السنتين الاخيرتين منها) طريق « الافضلية

الثانية » للمهن المتوسطة ، ومؤسسات اعداد المعلمين وما يماثلها . اما الامتحان الواقعي realeksamen وشهادته التي كانت تمنح في السنوات الماضية في هذه « المدرسة الثانوية الاقل مرتبة » ، فقد كانت له اهمية كبيرة لكونه بديلا للامتحان المسمى Studentereksamen ، الذي يتقدم اليه طلاب الجمنازي الناجحون حوالي سن التاسعة عشرة بغية الحصول على قبول في الجامعة . وقد حل امتحان « مغادرة المدرسة » الجديد الذي يقام في نهاية المدرسة الشعبية محل الامتحان الواقعي السابق ، وفتح في الوقت ذاته الطريق لآفاق جديدة تتصل بالحياة العملية ، ربما بعدتمضية الطالب فترة بعيدا عن المدرسة . وهناك سؤال اساسي يتردد كثيرا الآن عما اذا كان يجب الاستمرار في النظر الى المدرسة المكونة من ١٢ سنة دراسية متتابعة على انها الطريق الوحيد او المثالي لتوفير تربية ثانوية كاملة . وهكذا نرى ان المدرسة الشعبية الحالية ذات الـ ٩ او ١٠ سنوات اكثر انفتاحا ، واغراضها اكثر تعددا من الترتيبات التي سبقتها .

التربية ما بعد الثانوية :

كان الطريق العام المتوافر للشبان الدنماركيين للحصول على مهنة عليا ، مقصورا حتى الستينيات على اولئك الذين يلتحقون حوالي سن السادسة عشرة بالمدرسة الثانوية التقليدية ، الجمنازي . وكانت هذه المدرسة (وما تزال) تقدم مدى كاملا من الدراسات الاكاديمية وهي : اللغات الحديثة والكلاسيكية ، والرياضيات ، والعلوم ، والعلوم الاجتماعية ، والفنون والموسيقا . وبعد تقديم منهاج واسع في السنة الاولى ، يتعمق التخصص في السنتين التاليتين . وتستند الفروع الرئيسية فيهما بوضوح الى احد اتجاهين : اما الدراسات اللغوية او الدراسات الرياضية / العلمية ، الا انها تتضمن عدة تنوعات اختيارية ، بالرغم من وجود عنصر جوهري عام ، كما هي الحال في الأماكن الأخرى من القارة .

فخلال منتصف الستينيات كان ٧٪ فقط من الفئة العمرية يدخلون الجمنازي حوالي سن الـ ١٦ ، وكانت نسبة كبيرة تبلغ ٤٥٪ من مجموع

الفئة تتعلم الحرف بالتدرب لدى اربابها . أما النصف الباقي من هذه الفئة فكان يلتحق بالصناعة أو التجارة او بشغل عملي ، مع تربية وتدريب بعض الوقت ، او دونهما .

وقد تغيرت هذه النسب تغيرا ملحوظا منذ اواخر الستينيات ، فقد اصبح حوالي ثلث الفئة العمرية يلتحقون الآن اسا بالجمنازي لمتابعة دراسات اكاديمية مدة ثلاث سنوات بغرض التقدم الى امتحان Studentereksamen ، والذهاب الى التعليم العالي ، أو يعدون أنفسهم للتقدم الى بديل جديد لذلك الامتحان يدعى HF اختصارا ، وهما الحرفان الأولان من اسمه المطول hijere forberedelseseksamen أي « الامتحان الاعدادي العالي » . ويمكن ان يتقدم الى هذا الامتحان أي شخص تجاوز سن الـ ١٨ ، الا أن المرشحين يتبعون عادة دراسة مدتها الدنيا سنتان في جمنازي ، او معهد لاعداد المعلمين ، أو مكان آخر . وهناك ، على سبيل المثال ، حوالي ٦٠٠ مساقا دراسيا مسائيا ، بالاضافة الى ٩٠ مساقا ذات دوام كامل ، وقد بدأ هذا الامتحان بداية متواضعة بـ ٥٠٠ مرشح عام ١٩٦٧ ، وما هي الا عشر سنوات حتى أصبح عدد المرشحين الناجحين فيه يزيد على ١٦٠٠٠ سنويا . وامتحان HF يعطي الحق الكامل للدخول في معظم فروع التعليم العالي . وقد أعيد تحديد أبعاده والامتيازات التي يتيحها عام ١٩٧٤ . ويتحمس العديد من الدنماركيين لامتحان HF لأنه يتلاءم بصورة جيدة مع « تربية معاودة » حسب انماط متعددة ، تتبع نماذج متنوعة من خبرات العمل والدراسة على حد سواء .

وهناك ثلث آخر من الفئة العمرية يباشر الآن تعلم حرفة ، أو يدخل احد انظمة التدريب المهني الاساسي الجديدة (EFG) التي تدوم ثلاث سنوات أو اربع . وقد أثارت الفروع الواسعة لهذه الانظمة ، أو الاسر المكونة من العمل المرتبط بالدراسة والتدريب قدرا كبيرا من التفاؤل بين اولئك الدنماركيين المسؤولين عن اعادة تنظيم التربية الدنماركية خلال أواخر السبعينيات ، الا ان البنية برمتها ومنظوراتها ستبقى تحت

مراجعة دائمة حتى عام ١٩٩٠ على الاقل . ولم يكتف برنامج الدراسة « U 90 » (U هي الحرف الاول من الكلمة الدنماركية Uddanelse وتعني : التربية) بالدعوة الى اجراء مناقشات واسعة في الدنمارك ، بل نشر ايضا أعمالا بالانكليزية بغرض المناقشة الدولية ، ودعا خبراء من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD بصفتهم مراقبين .

أما معظم الثلث الباقي من اليافعين الدنماركين فهم يجدون أعمالا بصورة مباشرة ، أو يحصلون على نوع من التدريب في موقع العمل ، الا أن البطالة بين الشبان (الذين تجاوزوا سن الـ ١٦) تسبب منذ منتصف السبعينيات حتى الآن قلقا متزايدا ، وتلحق الدنمارك ، من هذه الزاوية بجميع الدول الصناعية . ويبدو أن البطالة (أو سوء التلاؤم بين المدرسة وآفاق العمل) ستكون مشكلة معاودة ، وربما ملمحا شبه دائم ، كما نوهنا بذلك . ومن أجل سمعة الدنمارك يجب أن يقال ان هذا البلد قد أظهر منذ زمن طويل عناية جليلة بأولئك الذين لا يضمهم عمل أو تربية أو تدريب من نوع ما . فالدنماركيون لا يشيرون الى عاثري الحظ هؤلاء بكلمة « متسربين » أو بأسلوب ازدرائي مماثل ، بل بعبارة « المجموعة الباقية » بمعنى أن هؤلاء ما يزالون خارج فرص التربية والتدريب . وبالرغم من أن الدنماركيين يلحون عادة على انهم لا يحذون حذو السويد ، فان هناك مؤشر للسياسة المستقبلية المحتملة ، وهو يتمثل في قبول السويد المبدأ القائل بأن كل فرد يقع بين الـ ١٦ و٢٥ عاما من العمر مؤهل اما لعمل أو لشكل ما من التربية أو التدريب .

سيلاحظ اننا خلال تناولنا التربية ما بعد الالزامية تخطينا كثيرا النظام المدرسي بالمعنى الضيق للكلمة لا من حيث المدى العمري الالزامي فحسب ، بل بصورة أكبر من حيث الصلات مع الحياة والتفكير في المستويات وحالات الاستعداد . ان الاستعداد والدافعية المناسبة يمكن أن يظهرا في أي سن كان . ولذلك كانت جميع تعبيرات الاصلاح الدنماركي الجديد تتضمن بصورة جلية توفير التقديمات « للعائدين » ، الذين يرومون « الارتقاء بدراستهم » أو الحصول على فرصة ثانية في مستوى

المدرسة الثانوية العليا او المدرسة المكافئة لها والتي ترتبط بالمهنة . ان التربية الدنماركية للكبار وفرت في الماضي ، بالطبع ، مجموعة كبيرة من الفرص اللاحقة (شأنها في ذلك شأن مثيلتها البريطانية) ، ولكن نقطة الضعف في مثل هذه التقديمات المنوعة انها لا تتصف بالاتساق في معظم الاحيان ، وتفسح المجال لقدر كبير من الهدر والخيبة . وتتمثل المقاصد الحالية في تنظيم التقديمات ما بعد الالزامية ، وربطها بعضها ببعض دون فرض معايير واحدة على الناس والمطامح .

ان الوثائق التحضيريــة لـ « U 90 » تشــدد في الحقيقــة على « التجديــد » وعلى الاستمرار بالقدر نفســه . ولهذه الغايــة يتصور المخططون أن العديدين سيغادرون التربية والتدريب النظاميين في نهاية الدوام الالزامي ، وانهم لن يعودوا الا بعد فاصل من العمل أو الخبرة الحياتية . وهذه الظاهرة مألوفة بالتأكيد في السويد ، كما كانت كذلك (بالنسبة لمدى عمري أكبر قليلا) في الولايات المتحدة خلال الستينات ، دون أن تؤدي على كل حال الى اعادة تقويم جذريــة لاشكال التماس والطرائق التي تستخدمها التربية ما بعد الالزامية ، كما نجد الآن في اوربا الغربيــة .

اما المدى المدرسي الذي يمكن ان تشمله آفاق « التجديد » فيتجلى في عبارة نقتطفها من التقرير الذي قدمه في نهاية ١٩٧٥ ، المجلس المركزي الدنماركي للتربية (وهو مجلس مستقل كونته وزارة التربية بصورة رئيسة من أجل مراجعة حاجات الـ ١٥ سنة القادمة) ، تقول العبارة : « ان المطلب الضروري من ايجــاد التجديد يتمثل في تعليم التلاميــذ والطلاب ، لا أن يكونوا ناقديــن ازاء الطرائق ونتائــج التحصيل في الموضوعات التي يدرسونها ، بل أن يتعلموا أيضا ان يضعوا موضع شك الجوانب المسلم بها والمسوغة للمجتمع الذي يعيشون فيه ، ومؤسســاته، والمفاهيم ذات الطبيعة الايديولوجية التي تعطيه شرعيته » .

وضمن هذا المنظور ، يقصد الآن من المنهاج المطور ومن تجربــة المستويين الابتدائي والثانوي تشجيع الاعتماد على الذات مع المسؤولية

الجماعية في سبيل اعادة التوجيه . الا ان هناك افتراضا عاما بأن الجدل السياسي (حول التربيتين الابتدائية والثانوية) سيتركز خلال السنوات القادمة على السنتين الدراسيتين من العاشرة الى الثانية عشرة ــ أي على المستوى ما بعد الالزامي المقابل للمدى العمري من ال ١٦ ــ ١٩ .

ان للدنماركيين تقليدا يتمثل بما يسمونه « المدرسة المتممة » ، التي تكمل التقديمات المبتورة للمدرسة الابتدائية القديمة ــ وبخاصة في الارياف وبالنسبة للذين يتركون المدرسة بعد سن ال ١٤ . ومن « المدرسة المتممة » كان العديدون يرجعون الى المجرى الاساسي للتربية التقليدية ، الا أن معظمهم كانوا ينتقلون الى خارجها نحو المدارس الصناعية والتجارية (ومدتها سنتان من الدوام النهاري او المسائي ، بحسب القاعدة) ، أو الى تعلم للصنعة يمتد من سنتين الى أربع سنوات ، أو الى مؤسسات تجارية وتقنية ارقى قليلا ، كان الدخول اليها في الماضي مشروطا بالنجاح في الامتحان الواقعي realeksamen . (وفي هذه المستويات الاخيرة كان المعيار العام مماثلا للمراحل المبكرة من التربية الاضافية Further Education البريطانية أو كليات المجتمع Community Colleges الامريكية) . الا أن التقديمات في هذا الشريط ما بعد الالزامي كانت مزيجا من الاستجابات الخاصة للحاجات المحلية والآنية ، كما هي الحال في أقطار متعددة . لذلك كان ما يميز مراكز ال « U 90 » تصميمها لاعلى ترشيد التقديمات « المتممة » المتعددة الانواع وتحديثها فحسب ، بل على دمجها بشكل ما ضمن مصدر عام مع المساقات المهنية الواسعة القاعدة لل EFG ، وربما أيضا مع ثانوية عليا من نوع الجمنازي بعد أن يعاد تأسيسها .

ان نموذج المدرسة الثانوية العليا المتكاملة السويدية او ما يسمى بال Gymnasialskola الشاملة ، كان ماثلا امام الدنماركيين منذ ١٩٧١ (اثناء تطوره بالطبع خلال العقد الماضي وما بعده) . الا انه في حين اعتمد السويديون على التخطيط المركزي والاوامر الدقيقة ، اختار الدنماركيون مقاربة علمية بغية اثارة الانتباه للتنوع القائم على الصعيدين

المحلي والشخصي ، ولا سيما في الحقل ما بعد الالزامي الذي لم يتم سبره بعد . (قد حدثت تغيرات عديدة منذ ذلك التاريخ) ، فقد قام السويديون ، من جانبهم ، بنقل بعض السلطات التي كانت الحكومة المركزية تمسك بها بشدة فيما مضى ، الى المناطق والاقاليم ، وهم بصدد تطوير نظرات تجريبية ايضا ضمن اصلاحهم « الدوار » .

اما فيما يخص الدنماركيين ، فان اعتزاز هؤلاء بالمستويات العليا لثانوياتهم المسماة الجمنازي (وهي تخضع للضبط المركزي ، وتتعرض للتأثير المحلي بنسبة اقل مما تتعرض له انواع التربية الاخرى) جعل معلميها وعددا من الآباء ينظرون بخشية للاصلاحات الموضعية او الشاملة. اضافة الى ان الانظمة الواسعة للارشاد والتوجيه التي تعمل في المدرسة الشعبية — في السنتين الاخيرتين منها — بدت لبعض الملاحظين وكأنها تخفف نوعا ما من قسوة الاصطفاء . كما ان المرشحين يعطون اسئلة الامتحان بصورة مسبقة ، ويسمح لهم بادخال الكتب والمذكرات الى قاعة الامتحان. وهكذا فقدت بعض انواع الحفظ عن ظهر قلب، والتشديد على عمل الذاكرة ، اهميتها .

الا ان الدراسات المسحية الاجتماعية الحديثة بينت انه ، لما كانت الغالبية العظمى للدنماركيين تنتمي الى الطبقة العاملة (ولو انها تتمتع بمستوى اجتماعي يحتل الدرجة الثانية في اوربا ، بعد السويد مباشرة) ، وكان ٢٠٪ من طلاب الجمنازي ينتمون الى هذه الفئة ، فان الحاجة الى توسيع قاعدة الالتحاق الاجتماعية تقوي من حجج المصلحين اضافة الى الحجتين الاخريين المتمثلتين في توسيع مجال الاهتمامات المهنية وتخفيف الهدر والمنافسة المبكرة . ان قوة حجج هؤلاء تتجلى بصورة اكبر عندما ننتقل الى النظر في التعليم العالي ، لان ارتباط الجمنازي بالجامعة هو مبرر وجودها . فمدير الجمنازي ، في الحقيقة يدعى « رئيسا Rektor » اسوة برئيس الجامعة ، بغية ابراز هذه النقطة .

التعليم العالي :

لعبارة التعليم العالي معنى دقيق بالنسبة لكل الاوربيين تقريبا . وهذه العبارة لم تكن تضم تقليديا القسم الاكبر من الدراسات ما بعد الثانوية حتى ولو كانت متقدمة ، ولم تكن تنطبق تقليديا الا على الجامعات . والجامعات عامة ، ولاسيما ما يوجد منها في القارة الاوربية تشكل استمرارا للتركيز على الدراسات النظرية في عدد محدد من الكليات التي تستند الى البحوث البحتة اللانفعية ، والتي يجريها الاساتذة مع مجموعة من الباحثين الناشئين الذين يدعمون الاساتذة ويعتمدون عليهم في صنع مستقبلهم في الوقت ذاته .

والجامعات الدنماركية القديمة تعكس هذا التقليد الالماني الذي يعود للقرن التاسع عشر . فالمساقات الدراسية تمتد فيها من خمس الى ثماني سنوات . والطلاب الذين يدخلونها بعد الحصول على امتحان نهاية الجمنازي Studenterakamen او الامتحان الاعدادي العالي HF قبل عام ١٩٧٦ ، كانوا يستطيعون عمليا اختيار اي خط دراسي . وبما أن التعليم كان يتخذ شكل المحاضرات العامة (والمفتوحة لاشخاص من خارج الجامعة ايضا ، بالرغم من ان أولئك لا يتقدمون الى الامتحانات) ، فان ٦٠٪ من الطلاب كانوا يتسربون لفقدان العزيمة والارتباك . ذلك انه لم يكن هناك مساق نظامي ، او نصيحة بالمعنى الصحيح للكلمة، او تقويم للتقدم ، وكان الطلاب يتقدمون للامتحان عندما يشعرون باستعدادهم لذلك . ويعود نشوء جامعة كوبنهاغن الى عام ١٤٧٩ ، وجامعة Aarhus الى عام ١٩٢٨ . ومنذ ذلك التاريخ انشئت جامعات ومراكز جامعية في Odense و Alborg و Raskilde. كما ان هناك ايضا جامعة تقنية في كوبنهاغن . وهناك اضافة لذلك ١٢ مؤسسة مهنية عليا تتمتع بمكانة جامعية ، وهي تركز اهتمامها على مجالات مثل العلوم البيطرية وطب الاسنان والعمارة والفنون الجميلة والادارة الاعمال . (اما الطب والحقوق فقد كانا ينتميان ضمن تقاليد العصور الوسطى الى الجامعات بالمعنى الصحيح للكلمة .) والحصول

على درجة جامعية ، او تخصص مهني عـال في بعض المجالات شرط اساسي للتعيين في مدى واسع من الوظائف العليا في دوائر الحكومة . (وهناك ايضا في ارجاء القارة اتجاه للالحاح على توافر شهادات بالكفاءات بحسب سلم نازل عبر مدى واسع من الاعمال العامة والخاصة) . بل ان المؤسسات « المهنية العليا » نفسها ترتبط ارتباطا قويا بالبحوث .

لقد حظيت الهيئة التدريسية في الجامعات والمؤسسات المهنية العليا (والتي تتمتع بحكم ذاتي الى حد كبير بالرغم من حصولها على دعم حكومي) باستقلال كبير ، وحرية في اصطفاء الاجهزة الشـابة ومشروعات البحوث حتى فترة قريبة جدا . اما الآن فالاجهزة الشابة بل والطلاب ايضا يحتلون امكنة في اللجان الجامعية . ويتعرض رئيس الجامعة وعمداؤها المنتخبون ، بالتالي ، للتحـدي ضمن مؤسساتهم نفسها ، الا ان النقد الاقوى ياتيهم من الخارج . فالدولة والمشاريع الخاصة تضع جوانب التركيز في التعليم العالي موضع تساؤل .

واضافة الى شدة الاصطفاء والتآكل في النظام ، انتجت السنوات الاخيرة فائضا من المتخصصين المؤهلين في المجالات « الاكاديمية » مما ادى الى بطالة الخريجين . وقد وضعت قرارات عدة لتحديد الحصص في القبول ، وفرضت اول ما فرضت في كليات الطب عام ١٩٧٦ . وفي عام ١٩٧٧ امتد نظام الحصص a quota syptem الى مدى التربية الثالثة كله ، (اي التربيـة ما بعـد الثانويـة . لقـد تمثـل القيـد الحقيقي الوحيد في البداية في تحويل بعض الطلاب الى المؤسسات التي تشكل احتيارهم الثاني ، ذلك ان الحصة الكلية كانت واسـعة جدا . واذا لم ترفع هذه الحصة من جديد في الثمانينات ، ولم يشجع قيام تنويع كبير في الطموح المهني عن طريق احداث تطويرات في التربية ما بعد الالزامية ، فمن الممكن ان يحدث احتقان خطير وخيبة في مقاربة التعليم العالي بمعناه الصحيح . تلك هي التجربة التي تعرضت لها جمهورية المانيا الفدرالية وفرنسا ، بالرغم من انه توجد في هذا البلد الاخير ، ومنذ زمن بعيد ، امتحانات للقبول في المؤسسات المهنية العليا (المدارس الكبرى) تنطوي على منافسة قاسية .

ان مسألة العودة اللاحقة للخبرة الى التعليم العالي ، وربط البحوث ودراسات التنمية بالخبرات الصناعية والتجارية والتقنية ، برمتها تتطلب بوضوح قدرا من المناقشات الاجمالية داخل كل بلد . وفي بلد كالدنمارك يعتمد ذلك الاعتماد الكبير على التجارة والمهارات الصالحة عالميا ، تصبح المسألة ملحة بصورة حرجة . لذلك سيتضح مرة اخرى ان وصف النظام الدنماركي ليس نوعا من السياحة التربوية ، بل انه ، من خلال بلد صغير ، يلقي ضوءا تحليليا على المشكلات التربوية الحالية التي تبرز الآن على جبهة اكثر اتساعا .

وازاء الطلب المتزايد للالتحاق بالتعيم العالي ، والاستياء من التقديمات والترتيبات القائمة هناك ، عملت « المراكز الجامعية » الدنماركية (التي بدات مع Roskilde عام ١٩٧٢) على توسيع المدخلات ، ودمج المساقات في التحام اوثق ، وربطها بصورة اكبر بالمجتمع الحديث والتكنولوجيا المعاصرة . وبالاستناد الى أساس عام يمتد سنتين، يعمق الاختصاص في سنوات ثلاث تالية . وهذا الاساس العام « القصير الحلقة » ، والنمط ذو السنتين باكمله ، يتفق مع التطورات الجارية في عدة بلدان اوربية ، وله اشكال موازية في الحقيقة في الولايات المتحدة الامريكية واليابان . على ان تجارب Roskilde في الدنمارك ونتائجها يجب ان ينظر اليها ضمن السياق المحلي للاولويات والموارد .

إعـداد المعلمين :

ان تربية المعلمين في الدنمارك ــ على نحو ما كانت عليه الحال في اوربا فيما مضى ــ لا تدخل كليا في عداد التعليم العالي ــ باستثناء اولئك الذين يعملون في الجمنازي ، والذين يجب أن يكونوا من خريجي الجامعات ، كما يجب ان يكونوا قد اكملوا تدريبا عمليا مدة اربعة اشهر يختتم بامتحان للاهلية .

اما المعلمون في المدرسة الشعبية فهم يلتحقون بمعهد تدريبي لمدة ثلاثة اعوام بعد الحصول على شهادة الدراسة الثانوية الاكاديمية Studentereksamen . (وقد كانت مدة هذا التدريب في الماضي اربعة اعوام بالنسبة للذين يدخلونه بعد شهادة الدراسة الواقعية Realeksamen) .

وبما انه يتوقع من معلمي المدرسة الشعبية من حيث المبدأ ، تعليم جميع الموضوعات ، لجميع الصفوف ، فان مساقهم الدراسي في المعهد يستند الى موضوعات اكاديمية تغطي الجذع المشترك للمنهاج في المدارس مع متابعة موضوعين بصورة اكثر تعمقا ، وتمرينات كثيرة على التعليم في المدارس الملحقة بالمعاهد . وتشكل النظرية التربوية (علم النفس والطرائق الخ ...) عنصرا جوهريا في البرنامج .

وتعطى التربية والتدريب اثناء الخدمة اولوية كبيرة في الدنمارك . كما يتحمل المعهد الوطني للتربية مسؤولية خاصة فيما يخص هذا العمل ، الا ان مساقات فرعية تنشأ في جميع ارجاء البلد ، وتدعم اقصى الدعم بالخدمات المنتشرة على الصعيد القومي والتي تقدمها المكتبة التربوية في كوبنهاغن . وتمتلك هذه المكتبة مستقبلا للحاسوب Computer terminal يرتبط بخدمات Eric في الولايات المتحدة الامريكية ، وهكذا تستطيع أن تضع على شاشة ، أمام المتدربين اثناء الخدمة ، مواد مرجعية تستقى من اماكن بعيدة وواسعة . وتلك لعمري تسهيلات يغبطهم عليها الكثيرون .

يتكون جميع معلمي المدارس الشعبية من الموظفين الذين يتمتعون بسلم محدد للرواتب ، وشروط عمل محددة ، ومعاشات بعد التقاعد . ومكانة هؤلاء واجورهم عالية كما يتبين من المقارنة العالمية . اما معلمو الجمنازي ، فقد يكونون من الموظفين وقد يعملون بحسب عقود . ويتكون ثلثا معلمي الجمنازي وحوالي نصف معلمي المدارس الشعبية من الرجال .

ويتوقع أن تحدث في المدارس ، خلال العقد او العقدين القادمين تغيرات في البنية والمناهج من مختلف الانواع ، وهذه التغيرات ستدعو حتما الى اعادة توجيه المعلمين وتربيتهم على نطاق واسع .

ويسند معظم الاشراف على الطلاب وتوجيههم اثناء فترة التمرين الى معلم المدرسة التي يتمرنون فيها . وهذا النوع من الاشراف والتوجيه المحلي هو ما تنصح به بعض المقترحات الحديثة لاصلاح تربية المعلمين في عدد من البلدان ، الا انه يمثل في الواقع عاملا اضافيا باتجاه المحافظة سواء أكان ذلك في الدنمارك ام في غيرها من البلدان .

ان العديد من معاهد اعداد المعلمين في الدنمارك مؤسسات مستقلة او شبه مستقلة تحصل على منح من الدولة . وتصل بعض هذه المنح الى نسبة تبلغ ٨٥٪ من أجور الهيئة التعليمية . ويحصل الطلاب انفسهم على منح اذا التحقوا بمعاهد الدولة . بل انهم قد يحصلون على منح تعادل حوالي نصف الاجور التي تدفع في معاهد الدولة حتى حين يلتحقون بالمؤسسات الخاصة . ومعاهد اعداد المعلمين ليست داخلية ، مما يجعل الطلاب يواصلون عيشهم مع اسرهم ، او يجرون ترتيباتهم الخاصة بشأن السكن ، بمساعدة سلطات المعهد . وتشكل النساء حوالي نصف الطلاب في هذه المعاهد . ويستطيع طلاب هذه المعاهد الحصول أيضا على قروض معفية من الفوائد من صندوق تربية الشباب ، أو بفوائد مخفضة جدا من صندوق التربية الدنماركي .

لقد ادى انتشار الالتحاق الطوعي بجميع انواع المدارس بعد سن الدوام الالزامي الى بروز طلب على نوع جديد من المعلمين ، أو على تحديث معارف المعلمين ، على الاقل ، وزيادة تخصصهم في سبيل التلاؤم مع المطالب الجديدة والاهتمامات المتنوعة للشبان الصغار الذين يبقون الآن في المدرسة لمدة أطول مما سبق . وهكذا تم توفير مساقات خاصة للتدريب اثناء الخدمة ، وبعض المساقات ذات الدوام الكامل ولاسيما في المعهد القومي في كوبنهاغن .

كما ادت مشكلة توفير المعلمين وتجهيزهم لخدمة مؤسسات التجديد او مساقاته ــ والعلاقات الجديدة في واقع الامر ــ تلك المؤسسات والمساقات والعلاقات التي اقتضياها اتساع المجتمع المدرسي وامتداد بقائه في المدرسة ، الى ظهور صراع تخومي بين فئات المعلمين المختلفة . فثمة اتحادات متميزة للمعلمين ، في معظم الاحيان ، قد لا تستخدم دائما في الواقع كلمة « معلم » نفسها (ذلك ان اللغات الاوربية تستخدم كلمات متمايزة للدلالة على المعلمين الذين يعملون فيمستويات مختلفة). ومن الواضح انه يصح القول إن العديد من المعلمين الآن هم أقل تأهيلا من غيرهم لتدريس الموضوعات العلمية ، او الرياضيات ، او اللغات الحديثة ، وغيرها من الموضوعات الدراسية التي تتطلب كفاءات معينة . وهذه النواقص يمكن ان تعزى الى التحاق محدود اجتماعيا بالتعليم العالي في الفترات الماضية ، للشبان والشابات الذين ينتمون الى الاسر الفقيرة ، اكثر مما تعزى الى القدرات الفطرية او الدأب في الدراسة في واقع الامر . وفي كل الاحوال ، تزداد المطالبة في كل مكان ، باتاحة الفرصة للمعلمين لتحسين مؤهلاتهم عن طريق اضافة موضوعات دراسية جديدة ومعاينة كفاءات وحاجات جديدة . بل ان المعلمين الذين يتمتعون بأفضل الشروط انفسهم ، من حيث حصولهم على أعلى المؤهلات من افضل الجامعات ، وانتماؤهم الى الاسر الاكثر حظا ، يحتاجون الان الى انعاش اثناء الخدمة لتحديثهم ايضا ، واعدادهم لفهم الشبان المعاصرين من الطلاب وخدمتهم .

المدارس الثانوية الشعبية

لو أن الدنمارك لم تعط للعالم اي شيء آخر ، فانها ستبقى مع ذلك شهيرة بتطويرها المدرسة الشعبية الثانوية الداخلية . ولما كان الكثير قد كتب عن هذه المدرسة ، فاننا سنكتفي بتقرير شديد الاختصار . لقد انطلقت المدارس الشعبية الثانوية من بداية متواضعة في اربعينات القرن التاسع عشر ، وانتشرت بسرعة كبيرة موفرة لابناء المزارعين تربية عامة في الادب الدنماركي والتاريخ وعلم الدين

والموسيقا . وكانت المقررات تقدم آنذاك ، وما تزال ، في أثناء شهور الشتاء الطويل حين يكون من الصعب أو المستحيل العمل في الارض . الا ان بعض المدارس الثانوية الشعبية تقدم مساقا دراسيا يمتد ثلاثة أشهر في أثناء الصيف ، كما ان بعضها يقدم المساق الشتوي للرجال فقط ، ويجعل المساق الصيفي متوافرا للنساء . وتعني العبارة الدنماركية لـ « المدرسة الثانوية الشعبية » اكثر مما يعنيه المصطلح المقابل بالانكليزية «folk high school» ، فهي توحي أيضا بمفهوم « مدرسة قومية » أو « مدرسة للجميع » .

كانت المدرسة الثانوية الشعبية ، وبخاصة كما تطورت على يد غروندفيغ Grundtvig والمعجبين به مثل كولد Kold ، ذات جو شديد التدين ، بالرغم من انها نادرا ما تكون كذلك حاليا من حيث العبادات الشكلية . كان هدفها دوما قيادة النمو الخلقي والروحي للفرد والجماعة على السواء ، وبخاصة لاولئك الذين يعيشون من الارض . ومع ذلك فان التركيز الرئيسي في التعليم داخل المدارس يجري على المحاضرات الشكلية (وهنا نرى تأثير « الكلمة » مرة اخرى) ، التي يتبعها قدر كبير من النقاش . وتفصل البرامج المتواصلة بحيث تناسب مطالب الطلاب الخاصة وقدراتهم . ويؤدي المدير او احد المشرفين دور الموجه الشخصي في اعداد خطط العمل وتطويرها كما ان القراءة والبحث الفرديين يلقيان تشجيعا كبيرا .

ان ظروف الحياة في مدرسة ثانوية شعبية داخلية شديدة القسوة لدرجة تبدو فيها شبه منفرة . فالغرف والطعام في غاية البساطة ، ويتوقع من الطلاب ان يؤدوا عملا يدويا للجماعة ساعة في اليوم على الاقل . كان طلاب المدرسة الثانوية الشعبية ، تقليديا ، من الطبقة الكادحة ، وكان استمرار الشظف الريفي يعد خبرة مفيدة للعديدين من اولئك الذين اصبحوا اكثر رخاء الآن . ومما يثير الدهشة حين تدخل المدرسة الثانوية الشعبية انك قد تجد ابنة مدير (أو صاحب مصرف) وفلاحا يعاملان على قدم المساواة . ذلك ان صاحب المصرف يرسل ابنته الى هذه المدرسة لانه درس بها ويكن تقديرا خاصا لها . وهكذا يستمر النظام .

وما ان تدخلها حتى يجعلك الطلاب تنضم الى الغناء ، او تدور في رقصة شعبية مرحة . ان الاجر العقلي مجز ، والمجتمع جيد ، وفرصة الحصول على نوع من الرياضة الروحية من مشاغل العمل اليومي ممتازة .

لقد مر بالمدرسة الثانوية الشعبية ما يقارب ثلث ساكني الريف والمدن الصغرى من الدنماركيين في أثناء السنوات التي سبقت الحرب العالمية الثانية مباشرة ، تلك السنوات التي بلغ التحاق الطلاب فيها أوجه ، بالرغم من أن عدد المدارس انخفض عما كان عليه في بداية القرن . اما الآن فالالتحاق بالمدارس الثانوية الشعبية قليل وتأثيرها يسير في طريق الاضمحلال ، ونقصد بذلك أن تأثيرها المباشر هو الذي يضمحل ، اما أثرها اللامباشر ، من حيث كونها منبعا للديموقراطية والاعتماد على الذات وكرامة المواطنة ، فقد قاد الى تكوين المنظمات التعاونية ، ومخططات الخدمة الاجتماعية ، ومدارس عملية عديدة للمواطنة اكثر انسجاما مع المزاج الحديث من الرسالة نصف الانجيلية للمدارس الثانوية الشعبية نفسها . كما ان التأثير المباشر لهذه المدارس قد يتلاشى حين يتم التأكد من أن القضايا التي ناضلت من أجلها قد كللت بالنصر . وأخيرا ، فقد كانت رسالة المدارس الثانوية الشعبية موجهة بالدرجة الاولى الى مجتمع ريفي ، الا أن الدنمارك تطور حاليا نماذج مدنية بسرعة اكبر مما يتم به تجمع السكان في المدن نفسه .

يقول العارفون ان المدارس الثانوية الشعبية الداخلية قد تضاءلت حتى اضحت ظلالا لما كانت عليه . على أنه ما من شك في أن هذه المدارس اسهمت في ايجاد الحس الديموقراطي الدنماركي أكثر من اي مؤسسة اخرى. لقد وضعت الدراسة في مدرسة ثانوية شعبية بعض الطلاب احيانا على طريق مهنة اخرى ، الا ان أكثر الخبرات دلالة بالنسبة لمعظم الطلاب تمثلت في اعطائهم قيمة لحياتهم . وهذان المظهران لا ينفي أحدهما الآخر وبخاصة في هذه الايام التي تتسم بالتغير السريع . وقد ظهرت الآن مدرسة مسائية (تسمى غالبا أيضا « المدرسة الثانوية الشعبية ») تتميز بجاذبية اكبر وملاءمة أعظم بالنسبة للذين يسكنون المدن .

ان عوامل مثل انتشار ملكية السيارات والتلفزة والتغير في العادات الاجتماعية تضافرت على جعل المدرسة الثانوية الشعبية الداخلية تبدو اقرب الى الانعزال . ومع ذلك فان هذا الوضع يزيد في جاذبيتها بالنسبة لبعض الطلاب. وفي كل الحالات، تعد فرصة الابتعاد لفترة قصيرة من أجل الدراسة المكثفة والتامل ، فرصة عزيزة بالنسبة للدنماركيين ، ولاسيما بالنسبة للذين يرغبون في الاعداد للامتحان الاعدادي العالي HF أو لتاهيل آخر من « المرتبة الثانية » .

واقل ما يقال عن المدرسة الثانوية الشعبية الداخلية انها تعبق ببعض من الروح القديمة المرتبطة « بغروندفيغ » و « كولد » . فالانتقال من التعليم الشكلي الى تماسات الحياة الواقعية والخبرات الاجتماعية الاخرى كان دائما بعدا من ابعاد الرسالة . وقد برزت في الدنمارك من جديد في حركة « المدرسة الحرة » التي ذكرناها فيما سبق ، الا انها بقيت ماثلة دائما في المدرسة الثانوية الشعبية الداخلية . ويبلغ العمر المتوسط للطلاب هناك حوالي ٢٣ عاما ، الا انه ياتيها من حين لآخر طلبة يتجاوزون هذه السن تجاوزا كبيرا ، وآخرون صغار السن ممن تميزوا بخلفية اكاديمية سليمة . ولم يشكل نقص المال ابدا عائقا في قبول أي طالب جدي . فالنفقات التي يدفعها الطلاب من أجل الاجور والاقامة والطعام قليلة جدا . ومن الممكن ان تنخفض بدرجة اكثر اذا ما حصل الطالب على منحة حكومية ، وهذا ما يجري بالنسبة لمعظم الطلاب . اما المدارس نفسها فهي اهلية ، وبعضها يمتلكه المديرون ، الا أنها قد تحصل على مساعدات من الصندوق العام بصورة مباشرة أو غير مباشرة .

وفيما يخص المنهاج ، تتبنى بعض المدارس الثانوية الشعبية منهاجا مهنيا متخصصا ، ويركز بعضها جهوده على التربية الرياضية ، ولكن العدد الاكبر منها يقدم ما يناسب المزارعين . وهي جميعا تحذو حذو غروندفيغ نفسه في التركيز على تجديد الذات ، بالرغم من أن المنهاج نفسه تقني بصورة رئيسة . وهو يشتمل على دراسة اللغة الدنماركية والحساب (لان العديد من الطلاب الموجودين حاليا غادروا المدرسة النهارية في حوالي

ال ١٤ أو ١٥ من العمر) ، ولكن القسط الاكبر منه يتمثل في العلوم الزراعية من الزاوية النظرية . لان متوسط السنوات التي امضاها كل من هؤلاء الشبان في العمل الزراعي يزيد على عشر سنوات . والمدارس الثانوية الزراعية الشعبية تجدد معارفهم في العلوم الزراعية ، لذلك كانت الزراعة الدنماركية تتميز بتنظيم عالي المستوى مع اعتماد على أحدث انواع الغلال والماشية ، والاسمدة العلمية ، والتسويق المبني على الخبرة . ويمكن النظر الى اقامة الطالب في المدرسة على انها خبرة في الحياة العائلية بكل معنى الكلمة . فالمدير يتصرف كاب او كاخ اكبر سنا ، كما أن حياة اسرته مرتبطة بحياة المدرسة . ويتميز الدنماركيون نظرا لحبهم الواضح للاطفال ، ببراعه كبيرة في استقبال الضيف استقبالا عائليا . وربما كانت هذه الملاحظة اكثر صحة بالنسبة للمدرسة الثانوية الشعبية العادية منها بالنسبة للنموذج المهني .

وهناك عدد قليل من المدارس الثانوية الشعبية ، يرحب ايضا بالاجانب . وفي ذلك صعوبة بالغة ، لان كل ما في المدرسة يركز على « الطابع الدنماركي » . وقبل أن يتمكن الطالب الآتي من وراء البحار من الاسهام فيها ، يحتاج في العادة الى قضاء ثلاثة أشهر او أكثر مع أسرة دنماركية ، للتمكن من اللغة المعقدة ولفظها الصعب . وهذا يعني عادة القيام بعمل يدوي في المزرعة . ومع ذلك فالجاذبية التي تمارسها المدرسة الثانوية الشعبية كبيرة لدرجة انني التقيت في اسكوف Askov بنساء امريكيات في متوسط العمر وبطلاب من الشرق الاقصى . وبالرغم من أن اسكوف ماتزال دنماركية الى أبعد الحدود، فانها اضخم المدارس الثانوية الشعبية . وبسبب من ذلك ، ومن الذكريات التاريخية المرتبطة بها ، فهي من المعالم المعروفة جدا .

هناك ، على كل حال ، مدرسة ثانوية شعبية ذات طابع دولي مقصود . وقد أنشئت في ايلسينور Elsinore عام ١٩٢١ ، في سبيل التاليف بين طلاب من مختلف الاصول في جو من الاحترام والفهم . وتجري المحاضرات والمناقشات فيها بصورة رئيسة باللغتين الدنماركية والانكليزية ، وتستخدم

الالمانية احيانا . ويستطيع حوالي ١٢٠ طالبا السكن فيها في وقت واحد . وبالرغم من ان هذه المدرسة ليست بالحقيقة نموذجا للمدارس الثانوية الشعبية ، فانها تقدم بالتاكيد مثالا صغيرا لما تدعو اليه هذه الفكرة . كما ان مؤسس المدرسة الذي ادارها في البداية وخلفه يعدان ممثلين لجو المدرسة الثانوية الشعبية ، في افضل حالاته .

على ان حركة المدارس الثانوية الشعبية الداخلية لم تؤثر مباشرة في المدن الكبرى والمتوسطة بصورة اجمالية ، بالرغم من ان اقلية من طلابها ينتمون الى هذه المدن . وهناك ، على كل حال عدد قليل من المدارس الثانوية الشعبية ، التي ترتبط بحزب العمل وبتنظيمات يسارية اخرى، ومن الطبيعي أن تكون هذه المدارس أكثر صلة بالمدن نظرا لنوعية الطلاب الذين يلتحقون بها . ومن الشائق ان يزور المرء معهدا من هذا النوع ويرى كيف يطور الجو شبه الديني للهداية تطلعا للتغير الاجتماعي ، دون أن تفقد المدرسة لذلك طابعها المميز بصورة جوهرية . صحيح ان «غروندفيغ» سيذعر في هذه المدارس لرؤية بعض الملصقات الجدارية التي تصور مسيرة الطبقة العاملة ، وسماع الاناشيد المشحونة بالدم والرعد ، الا انه سيتعاطف كليا مع الحماسة التي يبديها الطلاب في النقد الذاتي . فقد اضفت جميع المدارس الثانوية الشعبية على طلابها احساسا عميقابالالتزام الشخصي والاجتماعي . ذلك انها لا تنظم امتحانات ، ولا تمنح شهادات . وكل ما يحصل الناس عليه فيها هو شيء شخصي جدا ولكنهم يفهمونه تماما .

ان الحماسة المتصوفة او شبه الدينية التي ارتبطت يوما ما بالمدرسة الثانوية الشعبية الدنماركية حصلت على معجبين في بلدان أخرى ـ بل وفي مواضع كان تماسها مع الدنماركيين شبه معدوم . واذا اقتصرنا على بريطانيا والولايات المتحدة ، رأينا أن المحاولات التي قامت فيهما للدعوة لهذه الرسالة في شكلها الدنماركي الخاص كانت متناقضة في العادة . فبالرغم من اننا نحتاج جميعا الى مزيد من التواصل بين الاشخاص ، ومزيد من الوقت والفرص للتفكير بالمسائل التي نواجهها ضمن جو من

النوع الذي حققته المدارس الثانوية الشعبية في الدنمارك ، فان سياقنا مختلف تمام الاختلاف . لقد انتصرت الحركة الدنماركية لانها كانت محلية اليفة ، كما كانت استجابة واقعية لحاجات شعب معين في ظروف معينة. وكل ما يكون جديرا بالصفة نفسها بالنسبة لاي شعب آخر أو اية أزمنة اخرى ، يفترض فيه أن يكون مختلفا .

لقد اعدت حركة المدارس الثانوية الشعبية المزارعين الدنماركيين ، بصورة غير مباشرة ، لتكوين العديد من المنظمات التعاونية في أثناء سنوات الكساد الاقتصادي التي عانوا منها في اواخر القرن التاسع عشر . فقد كانت الزراعة الدنماركية تعتمد حتى ذلك الوقت ، بصورة رئيسة ، على على تصدير الحبوب بالاستناد الى اساس عائلي أو فردي . وسرعان ما تجلت امامها الحاجة الى اعادة تنظيم جذرية على اساس تعاوني للشراء والانتاج والمبيع ، على انها البديل الوحيد للمجاعة . وهكذا اصبحت المؤسسات التعاونية جزءا لا يتجزأ من حياة الدنمارك بصورة انه لا يمكن تصور هذه الحياة بدونها . واذا ما نظرنا الى النظام بصورة اجمالية نرى انه يجمع بين افضل مافي المبادرة الفردية والضمانات الاجتماعية لاولئك الذين يحتاجون الى المساعدة لاسباب ليسوا مسؤولين عنها . وبالرغم من أن التفرعات التعاونية للحياة الدنماركية لا تشكل نظاما تربويا بالمعنى الحرفي للكلمة ، فما من احد ينكر أنه لولا تلك الجوانب ، لكان التركيز التربوي للحياة الدنماركية قد تغير كليا . ان تفكيرا من هذا القبيل يشبه التفكير في الولايات المتحدة من دون نظام « الساعات المعتمدة » ، أو في بريطانيا من دون « اللجان » و « روح الفريق » . على أن حركة المدارس الثانوية الشعبية ، يجب ان يحكم عليها الآن ، في ضوء حاجات اليوم والغد ، (شانها في ذلك شان العناصر المؤسسية الاخرى في التربية) .

لقد يركز التقرير U 90 على انه سيكون اكثر سهولة على الافراد في الثلاثينيات من العمر أو ما بعدها ،أن يلتحقوا بنوعين من الصفوف النظامية وهي : الصفوف التي تساعدهم على التعويض عن الفرص التعليمية التي لم تتوافر لهم عندما كانوا اصغر سنا ، وتلك التي تعطيهم الفرصة

ليحسنوا انفسهم من الناحية المهنية . وهناك تفكير في زيادة المنح الدراسية لاولئك الذين يعانون اشد المعاناة من عوائق اجتماعية وتربوية ، مثل العاطلين عن العمل ، والمؤهلين جزئيا ، والنسوة العازبات الناضجات ، وغيرهم ..... الا أن زيادة التشجيع للمستهلكين (في مجال التربية) قد يعني الازدحام في الصفوف والتكاليف الباهظة . ولذلك ينظر U 90 في مسألة وضع نوع من الاولويات ، لئلا نقول في تحديد الحصص بحسب الحاجة ، سعيا وراء تحقيق تكافؤ الفرص (مع تنوعها) لكل الدنماركيين.
اما فيما يخص المستقبل ، فيبدو أن مزيدا من الترابط بين تعليم الكبار والتقديمات المدرسية والتعليم العالي سيكون موضع تشجيع وتنظيم . وسيعطى الجانب المهني في الوقت ذاته ، من دون شك ، اهمية قصوى ــ لا من حيث الاقتصار على اعطاء معلومات ومهارات تقنية ، بل من حيث تحسين العلاقات المهنية وزيادة تفاعلها مع التقديمات التربوية بصورة عامة .

تغير في مواقف الجمهور .

ان اعترافنا بنجاح الدنمارك لا يعمينا ، على كل حال ، عن بعض المشكلات التي مازال دون حل ، أو عن عوامل جديدة تؤدي للقلق . ذلك ان روح الكفاح على سبيل المثال ، تلك الروح التي تميزت بها المدارس الثانوية الشعبية في اثناء القرن الماضي ، يبدو وكأنها تضمحل في كل من الدنمارك والسويد . فالحياة سهلة نسبيا (فيما عدا تزايد خطر البطالة في كل البلدان التي يتغير فيها شكل الصناعات والصلات العالمية) ؛ الا ان غياب الكوارث الصارخة التي تتطلب علاجات تربوية أو اجتماعية يضاعف الارهاق والضيق ، على مايبدو . ان معظم متطلبات الحياة العادية تواجه بنظام تربوي وسياسي مناسب ، ومعظم أخطار الحياة الطارئة يعنى بها عن طريق التامين الاجتماعي والخدمات التي تنظمها الدولة . وهذه الضمانات ضرورية بشكل خاص لاقتصاد الدول الاوربية الصغيرة القلق والذي يتزعزع بسهولة خلال العواصف التي تجتاح الاقتصاد العالمي .

ولما كان الدنماركيون يصونون اقتصادهم بالتعاون اليومي ، فان دولة الرفاه الاجتماعي (التي حققوها) يجب أن تتحقق يوميا من جديد . كما أن المشاركة في الادوار الصناعية والمهنية والسياسية يجب أن يعاد تمثيلها من كل مواطن بتفهم مسؤول . ويشك العديد من الدنماركيين في أن ذلك هو ما يجري بالفعل . ذلك ان التجنيد الالزامي يغتصب الوقت ويقتل الحماسة المتفانية لفترة ما والتي تميزت بها المدارس الثانوية الشعبية . والاعمال ــ واقصد الاعمال الجيدة ــ يحصل عليها الآن جمهور متزايد من افراد المجتمع وبصورة أسهل . والناس يفضلون البقاء في البيت بصورة متزايدة ، بدلا من الانخراط في العمل الجماعي ، والكتب والتلفاز والموسيقا تجذبهم بصورة مستقلة . ان الناس يودون « ان يعيشوا حياتهم الخاصة » . وربما كان ذلك صحيا ، لولا تفاقم مشكلة الكحول ، وارتفاع معدل الطلاق الى حد يتجاوز مثيله في الولايات المتحدة الامريكية . ومن الواضح ان المشكلات الجديدة تتطلب حلولا جديدة ، والدنماركيون يبحثون عنها بلهفة كبيرة .

ان الاتجاه نحو مزيد من التحرر في الامور الجنسية ، والتخفف من القيود في مظاهر اخرى لتحقيق الذات واضح في الدنمارك ــ الا انه قد لا يكون في الواقع اكبر مما هو في الاقطار المجاورة . وليس من الضروري بالتاكيد ان يكون أكبر مما يحدث في الضواحي المترفة ، والمرافىء ، ومناطق المسارح ، وأحياء الاعمال الكبرى في العديد من الدول التي لا تجاري الدنمارك في صراحتها . الا أن الدنماركيين يعترفون بأن لديهم مشكلات تسبب لهم ضيقا عميقا ، وانهم يشعرون أحيانا بفقدان الدافع، وربما كان مرد ذلك انجاز قدر كبير من النجاح في الماضي .

التربية حول النظام المدرسي :

تشبه الدنمارك ، من بعض الجوانب ، اثينا القديمة التي كانت نفسها مدرسة للعديدين من معاصريها . فالانتباه الذي حظيت به عن جدارة لا يعود بالتأكيد الى نظامها المدرسي بالمعنى الضيق للكلمة ، بالرغم من أن

بعض تجاربها تتحدى الملاحظ المختص . وكذلك الامر بالنسبة للدنمارك، فالنظام التربوي الدنماركي جزء لايتجزأ من النمط العام للحياة الدنماركية، وهو يتطابق معها كليا .

هذا درس يجب أن نتعلمه حين ننظر الى اي من الأساليب التي يتبعها جيراننا في تنشئة أبنائهم . ذلك ان بعض الكتابات في التربية المقارنة تعرض مفهوما مفاده ان المرء يستطيع أن يقارن بنية الحياة المدرسية وطولها وعدد الاولاد الذين تضمهم في نظامين تربويين ، ويصل بذلك الى تقدير نسبي صحيح لذينك النظامين . وهذا مفهوم مناف للعقل ، لانه يقوم ـ كما يتضح ـ على سوء فهم كامل لمعنى التربية نفسها . فهو يتجاهل الاسر الفردية التي تمارس تأثيرا مشجعا ، وكل السياق الاجتماعي الذي يطور الشخصية الناضجة ، والمدى الواسع للمؤسسات واشكال التماس التربوية التي يمكن ان تكون بدائل للتأثيرات الحالية في ثقافتنا الخاصة .

ان « الطابع الدنماركي » في الدنمارك ليس احتكارا للنظام المدرسي العام أو للمدرسة الثانوية الشعبية ، أو لاي قطاع آخر يمارس انشطة عامة أو خاصة . فهو يتخلل الحياة ، ويمارس في الجمعيات التعاونية ومنظمات الخدمة الاجتماعية التي يراها المسافرون معالم بارزة ، الا أن الدنماركيين يعدونها من الامور المسلم بها والتي تشكل جزءا لا يمكن التخلي عنه في حياتهم . ان الاغاني والمناضد المزينة بالزهور ترمز لهم كما يرمز العلَم سواء بسواء . كما أن التقديم اليومي للولاء أمر محرج ولا لزوم له في الدنمارك . ولم تحتج المدارس الدنماركية مطلقا ـ حتى في السنوات العصيبة التي تلت عام ١٨١٤ واعني سنوات الكساد التي توقفت فيها صادرات الحبوب الدنماركية نتيجة تدفق المحصول الذهبي (القمح) من البراري ـ لم تحتج الى توجيه الدنماركيين بالطريقة الشاملة التي تلجأ اليها المدارس في الولايات المتحدة الامريكية . فمقدار ما تؤديه مدارس اي قطر من العمل التربوي يقل أو يكثر بحسب ما يراه ابناء القطر ضروريا أو مفيدا . والدنمارك تمثل درسا موضوعيا جيدا حول ذلك .

ولكن الزمن يتغير بالطبع . والتزايد في تعقيد التقديمات التربوية

الكاملة وتكاليفها يدفع بالمسؤولية بعيدا عن البيوت والمزارع والجهود الطوعية لاولئك الذين ظلوا يسهمون فيها خلال فترة طويلة . والقدر التربوي الذي يقدم ضمن القرية او المنزل يتناقص باستمرار ، وهذا الامر صحيح ايضا بالنسبة للقدر الذي يمكن تقديمه ضمن المدرسة او المنطقة التي تقع فيها المدرسة بالرغم من أن الدنماركيين نجحوا في الاحتفاظ بقدر من الاحترام للمعلمين والتعلم اكبر مما استطاعه معظمنا . فالارتقاء الاجتماعي العام او تكوين الطبقة المتوسطة في عالمنا المعاصر يؤثر في آفاق التربية في الدنمارك ايضا . وهناك ايضا حراك ، وتواصلات ، وانماط مهنية مختلفة يجب ان تؤخذ بالحسبان . وهذه كلها تشغل الدنماركيين كما تشغلنا نحن . ولكن ، نظرا للتغيرات الحذرة في الدنمارك ، يجري البحث عن الحلول العملية هناك في زاوية اكثر هدوءا مما نستطيع ان ننعم به . وربما كان الدنماركيون ، على الاقل ، اكثر ابطاء في حل التعقيدات التي تواجههم .

ولا تستطيع الدنمارك بالتاكيد ، استيراد اي حل ، كما لو كان آلة جاهزة ، من اي كان — حتى ولا من احدى جارتيها النرويج او السويد اللتين يجمعها بهما شعور قوي بالقربى السكاندينافية ، فقد أعز النظام الدنماركي الديموقراطية والالتزام التربوي باصالة لا يستطيع ان يفوقه فيهما الا القليلون ، بالرغم من تنوعه وعدم اتساقه احيانا .

تعرف المشكلات الحقة في التربية :

يستخدم بعض الكتب او المتخصصين تعبيرا شائعا مثل « نظام ذو مجرى وحيد One-track System لتزكية التقديمات المدرسية الامريكية او السوفييتية ، لان نظاما من هذا القبيل يفترض فيه ان يكون اكثر « ديموقراطية » من اي نظام آخر لا يمتلك هذه الصفة . على أن هذا التعبير لا يقدم العون للآباء او للطلاب الجديين . فليس هناك فائدة في استخدام كلمات لا تعني اي شيء كما ان في تجاهل الوقائع تضليلا محضا . والسؤال الذي يبرز هنا هو : اين يوجد اي من الانظمة المدرسية « ذات المجرى الوحيد » ؟

ان الانظمة الدنماركية ليست أنظمة تربوية وحيدة المجرى حتى الآن . بل انها ما تزال تحتفظ بفوارق حتى بعد الاصلاحات الجديدة ، وربما كانت تصنعها . ونحن نستخدم كلمة « ما تزال » في وصف هذه الانظمة خشية التسبب في اللامساواة . ولكن مهما كان رأينا في ذلك، فان النتائج تكون أقل ايلاما بدرجة كبيرة حين يكون المجتمع في شموله مملوءا بدروس في المساواة والديموقراطية .

هل نوافق على أننا نريد ان يحصل جميع الاولاد على النموذج نفسه من التعليم المدرسي ، من أجل أن نكون ديموقراطيين (علما بأننا لم نستقر بعد على معنى هذه الكلمة !) ؟ واذا كنا نوافق على ذلك فان علينا عندئذ أن نلغي الموضوعات الاختيارية . وعلينا أن نفرض على جميع الطلاب الدوام في صفوف متطابقة تماما : بنين وبنات ، بطيئين وسريعين ، « نظريين » و« علميين » من جميع الفئات الاجتماعية ، وعلى اختلاف مستقبلهم المهني ، وفي كل مدرسة من مدارس البلد . علينا ان نتحكم بالتفصيلات المحلية والعائلية . وعلينا أن نحظر على الافراد والجماعات تقديم أي شيء يفضل ما يقدم لأكثر الناس حرمانا في مجتمعنا . وعلينا بالتأكيد الغاء الاقاليم المدرسية المتميزة ، وان نبطل استقلالها .

ان القليلين في المجتمع الغربي الديموقراطي يرغبون حق الرغبة في هذه الاوضاع ، ولا احد يريد عمليا نظاما « وحيد المجرى » بصورة كلية ، لأنه ديموقراطي وحسب . ان الانسان الديموقراطي او بالاحرى أن أي مواطن بعيد النظر ، في أي مجتمع حر ، يريد أن يوفر للاولاد افضل الفرص في سبيل نموهم الذاتي ، وتلاؤمهم الاجتماعي ، والاسهام في خدمة المجتمع . ولايمكن تحقيق أي من هذه الاغراض عن طريق تخريج سلع انتجت بالجملة ضمن قالب واحد . اننا نريد جميعا أن نرى الصفات الفردية تشجع ــ ولو عن طريق التركيز على جوانب مختلفة ضمن التعليم المدرسي المشترك . وهكذا تتكشف في مدارسنا أكثر المشكلات اهمية في الفلسفة الاجتماعية ، ونعني بها كيفية توفير المساواة الحقيقية في الوقت الذي نعترف فيه بالفروق التكاملية . اننا نعترف

بهذه الفروق بين الرجال والنساء ، في الوقت الذي تؤيد فيه المساواة الجوهرية بين الجنسين . وبالرغم من اننا نتوق الى المساواة ، فاننا نريد لمجتمعنا ايضا ان يغتني اجتماعيا ومهنيا عن طريق اسهامات مختلفة . كما اننا نعمل في الوقت ذاته على تشجيع التعاطف والانسجام، لا في النظام المدرسي العام فحسب ، بل في جميع اشكال التماس المربية التي تنطوي عليها الحياة العامة .

ومن اجل ان يكون النظام المدرسي صحيحا ، من الضروري أن يتعاون البيت والمدرسة والعمل والحياة العامة بطريقة واقعية . ومن اجل ان يكون النظام واقعيا ، يجب أن يكون صادقا تجاه سياقه ، وأن يكون أسلوبه ملائما للظروف . لذلك كان من الخطأ أن نتوقع من الآباء والمعلمين الآخرين ان يروا ما نراه ، بالرغم من أننا جميعا نطرح الاسئلة الاساسية نفسها حول تنشئة الاولاد . اننا نحيا في عوالم نشاط مختلفة، ونواجه مشكلات وفرصا مختلفة ، ونعتنق انظمة للقيم تختلف بقدر ما تختلف اساليبنا في اللغة واللباس والطعام .

من اين تنشأ هذه الفروق ؟ هل ترجع الى التاريخ والجغرافيا ووضع النمو الاقتصادي أو الاجتماعي ؟ هل تنشأ من اللغة التي نتكلمها ، أم من الدين أو الفلسفة التي ندعو اليها ؟ هل ترتبط ارتباطا وثيقا بانماط تعليمنا ، أم أن شكل البنى والعلاقات المدرسية لا يؤثر بالقدر الذي ظنناه ؟ هل تحقق الطرائق المختلفة في التعلم والتعليم الاغراض نفسها في ظروف خارجية مختلفة ؟ هذه هي أنواع الاسئلة التي لا نستطيع تجنبها في اي دراسة مقارنة . وحين نرى نظاما تربويا وثقافيا يعمل بكامله مثل عالم مصغر (يحتل النظام المدرسي القلب منه)، فان ما يَمْثُل امام اعيننا هو مختبر حي — مختبر يبين تفاعل العوامل البيئية والاحداث الجارية بوضوح لا تقدر النظرية العقيمة على مجاراته .

وبالرغم من أن في اي اسلوب للحياة في بلد ما عونا على الادراك يكفي

بحد ذاته ، فان هذا الاسلوب يبقى مع ذلك اسلوبا محليا ومؤقتا . وهو يتغير ، وعليه أن يتغير بصورة أكبر . وهـذا ما يدعو للدراسة المقارنة ، ولادخال البدائل التي تقترحها . على انه اذا كان البديل المقترح تعبيرا اجنبيا بصورة مطلقة ، فلن يكون هناك تواصل بين جيراننا وبيننا . ولن يكون هناك تحليل عام ، ولا مقارنة . ان امكان التحليل المقارن هو الذي يجعلنا قادرين عـلى تمييز الجوانب الاساسية من الثانوية ، والمظاهر الغريبة عما هو انساني بشكل واسع . ان تحليلنا يهدف لفهم ما يشكل جوهر الموضوع على نطاق واسع .

وهكـذا فان كلمـة « بيئية Ecological » التي استخدمت فيما سبق ، ليست مجرد مرادف لـ « ثقافي Cultural » . وبالرغم من أن العوامل الثقافية كامنة بالفعل في وراثة نظام مدرسي في بلد ما وقبوله وانشائه ، فان التركيز البيئي الحق يتمثل في الانشاء الايجابي لمحيط مرب يؤدي الى مستقبل خير للفرد ، ومستقبل خير لجماعته . وهو ايجابي ، غير سلبي . هكذا تكون بالفعل كل خبرة تربوية ، ويكون كل عمل تربوي حق . لذلك كان كل من يتعلم أو يعلم بنجاح ، أو يصلح ملمحا تربويا من اي نوع كان ، يساعد ضمنيا في بناء نظام تربوي يمكن تسويغه بلغة المستقبل .

مستقبل من ؟ ان اي فرد يهمه الامر تقريبا يرى في مستقبله الخاص ومستقبل بلده منظورا لاتخاذ القرارات . والبلدان ، على كل حال ، تجرب أن تضبط اقتصادياتها وانظمتها المدرسية في اطار ضيق من التشريع والادارة ، وهي في اوقات الشدة تغلق دفاعاتها الداخلية في وجه الخارجين على قوانينها . ونعني بذلك انها تتخذ القرارات وتلزم بها مواطنيها ، وبذلك تتدخل ضد اي من الاتجاهات والتوقعات التي يمكن تمييزها من الخارج . وهذا الوضع ينطبق على التربية حين تتطلع الى الامام ، الا ان الانظمة التربوية ، حتى في تطلعها الى الامام ، تبقى مشدودة ايضا الى الماضي ، ضمن تراتباتها المستندة الى قيمة راسخة وحساسية سياسية (فالعديد من المدارس أنشئت ضمن هذه الاولوية

او تلك ، مع العديد من الارتباطات الوثيقة بالاعمال والسلطة ، وهي تضم العديد من المدرسين وموضوعات الدراسة والامتحانات والتمرينات) . وكل محاولة لدفع التربية الى الامام ، في اي مكان ، تمثل تمرينا يتم في نطاق اسلوب البلد الخاص — وهي قضية تسييس وسياسة ، وقضية حجة ومثال سواء بسواء .

ومع ذلك فان الحجة والمثال يؤديان دورهما بصورة متزايدة . فالصدمات الدولية ، الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ، التي حدثت في السنوات الاخيرة ، اعطت معنى جديدا لممارسة الدراسة المقارنة في التربية بكليتها . فقد اتسع اطار « جوهر الموضوع » اتساعا هائلا . ونحن لا نقارن فحسب ، وانما يحاول تحليلنا المقارن ، اكثر من اي وقت مضى ، أن يميز ما هو محلي او عرضي عما هو دائم وعالمي . اننا نعترف جميعا باننا معنيون بما اسميته في مكان آخر « المحادثة الكبرى » للحضارة . ونحن نحاول أن نميز شكلا تربويا جديدا وعلاقات تناسب الاسلوب التربوي الثالث ، وان نطور هذا الشكل وتلك العلاقات من أجل « مجتمع التواصلات » الذي تتحرك تخومه المجهولة الى الامام بصورة مستمرة ، بل ومتسارعة دوما .

دروس من الدنمارك :

ما الذي تعلمناه ، باختصار ، من الدنمارك — اضافة لما يمكن أن نكون قد تعلمناه عن الدنمارك ؟ لقد تعلمنا ، اولا ، أن نرى المشكلات التربوية ضمن سياقها المكاني والثقافي والزماني — وضمن « ازمات اتخاذ القرارات » ، بصورة ظاهراتية ، كما يراها الناس الذين يترتب عليهم الاختيار . ونحن ، ضمن هذا المحيط ، نشاطر الدنماركيين اهتمامهم بالفروق الفردية والاجتماعية والمحلية ، تلك الفروق التي يودون علاجها ، ونلاحظ مشغلا من أكثر المشاغل اقداما ، لا من حيث الوسائل المتخذة محليا فحسب ، بل من حيث الاستجابة التجريبية لمثال الآخرين أيضا .

ونحن نرى ، ثانيا ، كيف يتقدم منبت العادات والقرارات كله ببطء الى الامام ، خلال الحقبة الاخيرة من القرن العشرين ، نحو احاطة أوسع بالتجسدات الدولية لكل موضوع . (فكلنا شريك في هذا النوع من التحرك الاستكشافي ، وكلنا مبتدىء فيه) ، ويتمثل جزء من تمريننا هذا في ملاحظة الكيفية التي يحاول بها الدنماركيون أن يعيدوا توزيع مواردهم ومهاراتهم الحالية — عن طريق دمج المنظورين القومي والدولي .

ونحن نعترف ، ثالثا ، بصعوبة التحول من الاتجاه العملي المغرق في المحلية والقومية ، الى افق من التخطيط الطويل الأمد . بالرغم من اننا نلاحظ ، بعين الرضا ، ظهور مكونة قوية من التغذية الراجعة والتكاملية الدولية — تختلف اختلافا كبيرا عن التنبؤات الوضعية التي اعتمدت في بداية الستينيات ، وفي ذلك تشجيع كبير للدراسات المقارنة .

وبالاضافة لأي تحد دولي من حيث التفاصيل يمكن ان تكشف عنه اهتماماتنا الخاصة ، هناك أخيرا ، مسائل هامة في العلاقة التربوية بالمعنى المحدد للكلمة . وهي تتضمن :

— العلاقات التربوية بين المشاريع المركزية والمحلية والاهلية ؛
— العلاقات بين البيت والمدرسة والحياة العملية ؛
— تقديمات « المرتبة الثانية » وفرص تغيير الاتجاه ؛
— التقليد الراسخ بتوفير وقت للتفكير خلال انقطاع ما عن العمل « أو المدرسة » ؛
— التركيز الساحق على التنوع في اطار الوحدة .



الفصل السادس

فرنسا
منارة العقل الأولى

فرنسا الحسناء ! نحصل عليها هناك ، فبعض البلدان ارباض ، وبعضها أمم ، اما فرنسا فهي انسانة جميلة ، وانثى غير مستقرة واحيانا عاصفة ، ومع ذلك فهي في جوهرها مخلصة لطبعها ، بجميع أمزجته . ويعبر أحد الأمثال الفرنسية عن ذلك أصدق تعبير حين يقول : « كلما تغيرنا بدرجة أكبر ، بقينا كما نحن بدرجة أكبر » .

ذلك التناقض الفرنسي النموذجي جدير بالتذكر ، ولاسيما فيما يخص التربية . فعلى مدى يقارب قرنا ونصف القرن من التطور بعد ١٨٠٨ ، استمرت الخطوط الصلبة للنظام النابوليوني ، في وجه موجات عديدة من التقلبات السياسية والمطامح التربوية ، دون ظهور تغيرات اساسية تقريبا . لقد قامت خلال الستينيات والسبعينيات تجديدات عديدة بحثا عن مستقبل تقني يتسم بقوة عظيمة ، جعلت الامر يبدو وكأن « مفهوم النظام التربوي الثابت المستقر في فرنسا قد ولى الى غير رجعة » ، الا أن ذلك قد يكون صحيحا فيما يخص البنى ، ولكنه لا يبدو دائما كذلك من حيث تأثيره في الروح او المقاصد التي تجعل التربية الفرنسية فرنسية الى هذا الحد .

السياق الموروث ــ وقوته التربوية :

ان الفرنسيين من كل الاحزاب يرون في أرضهم حبهم ، ووحيهم ، وفراحهم . وهم منقسمون بصورة اكثر جذرية من معظم الامم الاخرى في السياسة والدين والعواطف ، الا أنهم مخلصون متعصبون لفرنسا احلامهم . كما أنهم يرصون صفوفهم امام الاجانب ، وتبقى خلافاتهم كلها تقريبا فيما بينهم . ومن الغريب حقا ، أن التناقضات الفرنسية كلها فرنسية حقا : جوهرا وتعبيرا .ومن الصعب ان نجد بلدا آخر تنطبع فيه الخصائص القومية بهذه القوة في سلوكُ المواطنين . تلك هي الحال منذ قرون طويلة . وجوهر فرنسا اليوم ، يظهره التاريخ بصورة متميزة، وهو يتطور عبر الالفين الماضيين من السنين أو ما يزيد عليهما ، بالرغم من كل التغيرات العاصفة التي حدثت . وما هو أشد غرابة ، ان هذا التطور قد انتج لا فرنسا الحديثة فحسب ، بل اعطى العالم الحر ثروة من المثل الموحية .

صحيح أن الناس في بريطانيا وبعض البلدان الاخرى قد وضعوا حلولا عملية للمشكلات المحلية ، وان ممارساتهم ومؤسساتهم كانت احيانا نموذجا فذا للعالم كله . الا أننا حصلنا على الاعلانات الكبرى لحقوق الانسان من فرنسا ، في أكثر اشكالها عالمية وجذرية . ان مجتمعنا الحر وتنويرنا يستقيان وحيهما من « المبادىء العالمية » المسكرة الى حد بعيد ، والتي قطّرها الفلاسفة الفرنسيون ورفاقهم الدوليون من العالم المعاصر ، ومن العالم القديم في اثينا وروما . وربما كانت الولايات المتحدة مدينة لفرنسا بأحلامها الواقعية الديموقراطية أكثر من أي دولة أخرى . فالاعلان الامريكي للاستقلال ، ولائحة الحقوق ، يرددان العبارات نفسها التي قالها الفلاسفة (غير مكتفين بالافكار) . وصحيح أيضا أن اعلان الثورة الفرنسية لحقوق الانسان يدين بالكثير للدور الذي أداه بنيامين فرنكلين Benjamin Franklin وتوماس بين Thomas Paine ، الا ان تلك المبادىء مثل : القانون الطبيعي ، والحقوق الطبيعية ، والحقائق البديهية صيغت بشكلها الثوري على يد المنظرين

السياسيين الفرنسيين . فقد كانت « الحرية والمساواة والاخوة » نفير بوق تردد في أرجاء العالم خلال قرنين ، وقد ارتفع صوته اول ما ارتفع من فرنسا .

ما السبب اذن في أن منجزات بريطانيا وأمريكا في مجالات الديموقراطية والتصنيع والمعرفة تختلف الآن الى هذا الحد عما هي عليه في فرنسا ؟ ان فرنسا تقع على بعد أقل من ثلاثين ميلا عن انكلترا ، كما أن عاصمتي البلدين تبعد احداهما عن الاخرى اقل من ساعة بالطائرة . ومع ذلك فالاساليب اليومية في البلدين لا يمكن أن تكون أكثر اختلافا . وربما لم يكن هناك من يفوق بريطانيا في اختلافها عن فرنسا ، الا الولايات المتحدة . ولو كنا غير مدربين على ملاحظة الاثر القوي للمؤسسات والخلفية الاجتماعية في برنامجنا التربوي والسياسي لتوقعنا تشابها كبيرا بين البلدان الثلاثة . فقد كان جفرسون Jefferson ، على سبيل المثال معجبا اشد الاعجاب ببعض الافكار الفرنسية حول التربية ، وبخاصة ما يتصل برعاية التفوق . ولكن كلا من المملكة المتحده والولايات المتحدة جربت الاثارة التي احدثتها الافكار الفرنسية المتطرفة دون أن تصبح فرنسية . لماذا ؟ لأن المؤسسات والممارسات المألوفة في كلا البلدين الانكلو ـ سكسونيين مختلفة بصورة اساسية . وهذه المؤسسات والممارسات ، لا الافكار العقلانية ، هي التي شكلت بعمق طابعهما القومي ومطامحهما .

لذلك كان في غاية الاهمية ، في كل دراسة تربوية ، أن يجري تقدير قوة المؤسسات كما تقدر قوة المعلمين ومكوني العادات . فالناس يذهبون الى الكنيسة ، ويشكلون هيئات المحلفين ، او يعتقلون بواسطة الشرطة . وكل من هذه الخبرات تعبر مباشرة عن بعض مبادىء السلوك الاجتماعي وتزكيها على انها « سوية » وتقرر ممارسات او مطامح خاصة تبعا لنظام ما . وعندما نتحدث عن المؤسسات ، يجب الا نفكر دائما ايضا في اشياء شديدة الضخامة . فقد يكفي منبه وتوقيت يومي للتمييز بين الريف والمدينة ، وبين الشرق والغرب . وقد لا تبدو المؤسسات قوية ، حين

نتناولها منعزلة ، واحدة واحدة ، ولكنها حين تؤخذ في مجموعها ، ويضم بعضها الى بعض في نوع من الاقناع الثقافي ، تشبه عندئذ عبارات اللغة ، او ايقاعات التبادل الاجتماعي المستمر ، التي نستبطنها آليا — على هيئة قيم — خلال ادراكاتنا كلها .

ان « طريقة الحياة الامريكية » و « الثقافة الفرنسية » (وكمية كبيرة من الاعمال التي تبدو طبيعية) نتعلمها على هذا النحو بقوة العادة. ولكننا نتعلمها أيضا — عن طريق الاقتداء بأقراننا ورغبتنا في التفاهم معهم ، وعن طريق الاعمال التي نرغب في الحصول عليها والمؤهلات التي يترتب علينا اكتسابها من أجل ذلك . كما اننا نتعلمها بدرجة أكبر عن طريق بنى المدارس والمساقات الدراسية التي يجب أن نجتازها لنكتسب مؤهلات او اعترافا آخر بكفاءتنا . وفي العديد من البلدان توجد مناهج موضوعة سلفا ، أو صيغ أخرى ، وتراتبات يحددها القانون للمعلمين والمؤسسات تتناسب معها . وحيث لا يوجد ذلك ، فالطريقة التي يستخدم بها الناس جهاز التربية الشكلي لمصلحتهم الخاصة تعني « اعادة انتاج » النظام التربوي الذي يناسب مكانتهم في السلطة على النحو الافضل . (هذا ما يقوله بيير بورديو Pierre Bourdieu وجان — كلود باسرون Jean Claude Passeron في كتابهما « اعادة الانتاج — في التربية والمجتمع والثقافة » ، عام ١٩٧٧ ، مع الاشارة الى فرنسا بشكل خاص). على أن جميع الانظمة المدرسية يمكن ان يقال عنها انها تمتلك « منهاجا خفيا » يعكس روح المنافسة غير المعلنة في النظام المدرسي نفسه ، وقيم العالم الخارجي او مطامحه التي تعطي هذا النظام معناه ، في الوقت ذاته . وهذا التفاعل واضح جدا في فرنسا .

وهكذا فان الدراسة المقارنة للتربية لا تستطيع أن تنضو عن نفسها اطلاقا دراسة المؤسسات — نعني المؤسسات الاجتماعية — قبل أن تنضو عنها فحص أي بناء مدرسي ، او نمط ، او تصريح . فكل فرد جزء من عدد لا يحصى من الجماعات : انه جزء من أسرته وبيته ، ومن رفاق اللعب وزملاء العمل ، ومن جيرانه ، ومشاغل المهنة الروتينية ، ويمكن

ان نعدد هكذا الى مالا نهاية . لذلـك كان تحديدنا لذاتنا ، في معظـم الاحيان ، نتيجة لخبرتنا « بالآخرين » في ظروف تظهرهم مختلفين أو متكاملين ؛ وكانت المؤسسات التي تحيط بنا طوال الوقت ، بالتالي ، وما تزال ، منبتا لشخصيتنا . والمؤسسات التي تأتي فيما بعد (كالكنيسة والمدرسة) تتابع مطابقتنا مع الجماعات .

والجماعات نفسها تأتلف في انماط . وهذه تندرج في ثقافات ، تدعم وترسخ عن طريق الادوار بصورة أكبر مما يتم عن طريق أي من التصريحات الشكلية ، لانه ما من شيء واضح يناقضها .

سياق فرنسا الخاص :

قد تبدو هذه العموميات واضحة ، وربما لم نكن لنشدد عليها هنا لولا ان فرنسا تقدم درسا معبرا أشد التعبير عن التطابق الظاهري مـع انكلترا والولايات المتحدة من حيث المبادىء العقلانية العالمية ــ والتناقض معهما باسلوب شديد التميز من حيث التطبيقات والمؤسسات القائمة . وما هو اهم من ذلك ، ان الصفة البشرية لا تنتقص من فرنسا على نحو ما ، بل تغنيها وتجعلها اكثر تفردا . واذا اردنا ــ في هذا الفصل ــ أن نصف التقلبات الكبيرة في الاهداف والتحصيل ، قلنا أن سمتها البشرية صنو للغة الفرنسية في احتوائها المنطق واللامنطق ، والعقل والاهواء في الوقت ذاته . الا اننا نواجه في اساليبنا أيضا مأزقا مماثلا . فهذا الانشغال كله (بأمور التربية) يجعلنا ندخل المدرسة قبل أن نشاهد أي مدرسة ، ونقيم جدالا مع المدرسة في اثناء دوامنا فيها ، ثم نرسم حدودا لـ«معنى» المدرسة بعد ذلك . وفي فرنسا ، البلد الذي يحتل المرتبة الاولى في نذر نفسه للعقل ، نحتاج أكثر من مرة الى أن نذكر ذلك .

وماذا عن فرنسا نفسها ؟ ان فرنسا بلد للافكار التي يصطرع الناس من اجلها كما يتنافسون في أمكنة أخرى على المال . وهذا يصدق بخاصة على نظامها التربوي ، الا انه يصدق أيضا على بنيانها السياسي وحياتها

الأعمار

التعليم العالي

المعاهد المهنية العليا

بكالوريا أو دبلومات فنية

١٨ - ١٩

سرتفيكات السرتفيكات

الفنية (فنيون)

سرتفيكات التدريب المهني

سرتفيكات المياومة الزراعية

سرتفيكا اتمام التربية الالزامية

التربية الثانوية الحلقة الثانية (الليسيه)

التربية الطويلة

التربية القصيرة

التربية الثانوية الحلقة الأولى (كوليج)

سابقا

الشعبة (٣) الشعبة (٢) الشعبة (١)

استبدل بها الكوليج

التربية الابتدائية

التربية قبل الالزامية

التربية الالزامية

سنوات الدراسة

الشكل ٥ ـ النظام المدرسي في فرنسا . اثناء تغيره بعد ١٩٧٢ و١٩٧٧ . ويشار الى التغيرات التي تمت بعد ١٩٧٧ بين معقوفتين .

العامة . ان ما يقسم فرنسا ليس فروق العرق او المناخ ، ولا فروق المهنة والطبقة (بالرغم من أن هذه الفروق كبيرة جدا) ، ذلك ان كل مصادر الشقاق تقريبا ترجع الى منشأ فكري . اما فيما يخص الجوانب الاخرى ، ففرنسا موحدة الى حد يلفت النظر — من كروم العنب فوق « الرون » حتى مصائد الاسماك الصخرية في « بريتانيا » ، ومن مصانع الالبان في « النورماندي » حتى ساحل البحر الابيض المتوسط اللاهب . والفرنسي واسرته يستمتعون على طريقتهم المتميزة ، بحياتهم النشطة باقتصاد وكدح ، محافظين على جوهرهم « الغالي Gallic » ، دونما اكتراث بالمكان الذي يعيشون فيه ، وبما يعيشون منه . والحياة الفرنسية موضوع غني وعام ، يتابعه الفرنسيون بفردية متحمسة . والدور الذي تؤديه المدارس نفسها في فرنسا في اثارة الوحدة والانفصال معا أكبر مما تؤديه المدارس في اي بلد آخر . وهذا غريب حقا نظرا لان المدارس الفرنسية تنذر نفسها للعقل اكثر من اي شيء آخر . ويبدو ان هذا التناقض حصيلة مباشرة للدين الفرنسي ، والسياسة الفرنسية ، والاسهامات الفلسفية الفرنسية على الصعيد العالمي . ولنر كيف يحدث ذلك .

ان النظام المدرسي العام يشكل جزءا — مجرد جزء — من الجهاز الرسمي للدولة ، كما هي الحال في جميع البلدان الاخرى . ويقصد من هذا الجهاز تشكيل أكثر الفعاليات مركزية في المجتمع بصورة عامة ، وحمايتها ، وضبطها ، ويحافظ النظام المدرسي الفرنسي ، بشكل خاص ، على ما اعتقد المجتمع عامة انه « الامور الاساسية بدرجة أكبر » ، تاركا الكثير من الامور الثانوية للمشاريع الفردية واللايقين ، وللتنوع والمتعة ، وللثقافة والقيم . كان تشديد المدرسة مقصورا في الماضي على العقلانية ، وعلى شيء من المعرفة المضبوطة (بحسب موقع الفرد) ، وعلى الاعداد من أجل المسابقات التي تتطلبها الحياة العامة . وكان النظام المدرسي الفرنسي ، لاسباب متنوعة ، نموذجا لانظمة التعليم في القارة الاوروبية بصورة عامة ، كما انه ساعد على تكوين العديد منها بصورة مباشرة او

غير مباشرة . وهكذا فان العديد من الاوصاف والتفسيرات الاساسية الخاصة بفرنسا تنطبق الى حد كبير على الآخرين .

وسنرى ، في الصفحات التالية ، انه كانت هناك صدمات عميقة للنظام الفرنسي منذ « احداث مايو / ايار ١٩٦٨ » — لا للنظام المدرسي فحسب ، بل للعديد من الافتراضات التي لا يمكن تجنبها ظاهريا فيطريقة الحياة الفرنسية . ان النظام برمته ، من حيث الحكم ، والتحاق الافراد بمجالات العمل ، والاولويات في حقول عدة « للتفوق » ، واجه في الحقيقة تحديا قويا ، بل ان هذا التحدي كامن دائما في الاعماق حتى في الامكنة التي لم يعبر عنه فيها بصراحة .

وحين نعود اليوم الى الوراء نرى ان ما يسميه الفرنسيون « احداث مايو / ايار ١٩٦٨ » في بلدهم ، كان علامة على وجود استياءات اوسع واعمق في كل مكان. وقد جرى التعبير عن هذه الاستياءات بالفعل فيالولايات المتحدة وانكلترا والمانيا الاتحادية واليابان. واستمرت اصداؤها في الانتشار عبر العالم ، بحيث ان التربية قد لا تعود مطلقا الى ما كانت عليه مرة اخرى . وسننظر في بعض مقتضياتها على المدى البعيد في الفصل الختامي من الكتاب ، الا ان الصدمة كانت في فرنسا عام ١٩٦٨ مباشرة ، ومحلية ، وقد هددت بعمق اركان الحكم والتربية كلها في هذا البلد . وبما ان المعايير التربوية الفرنسية كان لها تاثير في بقاع العالم كلها ، فاننا سنصادف مرارا الامواج البعيدة لتلك العاصفة التي لم تخمد بعد كليا .

وفي سبيل تقدير ما كان يصدم في هذه المواجهة المفاجئة ، من الافضل لنا — على مايبدو — ان نستمر في التحليل الوصفي للنظام التربوي الموروث ولاساليبه الخاصة في فرنسا — تلك الاساليب التي كانت بكامل قوتها حتى عام ١٩٥٩ ، والتي كانت ما تزال تجمع شتات قوتها الاصلاحية ايام « احداث مايو / ايار » ، ولكنها دخلت منذ ذلك الوقت في نضال عنيف من اجل اعادة تلاؤمها . وعن طريق معاناة التحدي الداخلي الذي واجهته فرنسا ، سنقدر بصورة افضل بعض التحديات العالمية للتقاليد التربوية ،

ونكون أكثر قدرة على تحليل مشكلاتنا الخاصة أيضا . لذلك سنعود الى فرنسا التقليدية التي ماتزال روحها تهيمن على النظام المدرسي الذي يتكون بصورة سريعة .

ان فرنسا اكبر بلد في اوربا بعد روسيا . فمساحتها تزيد على ٥٥١ الف كم٢ (أي ٢١٠،٠٠٠ الاف من الاميال المربعة) . ويزيد عدد سكانها على ٥٣ مليونا ، ومن ضمن هؤلاء ثلاثة ملايين من الاجانب او المهاجرين الجدد. وذلك ما يجعل مساحة فرنسا تبلغ ضعفي مساحة المملكة المتحدة ونصف الضعف ، أو اربعة اخماس مساحة التكساس . ويقطن المدن الآن ٧٥٪ من السكان ، الا أن التسارع في توسع المدن والحواضر حديث نسبيا . ولما كان ٣٥ ٪ من اراضيها صالح للزراعة ، فان « فرنسا الحسناء » في نظر الفرنسي النموذجي ماتزال بلد الجماعات الصغيرة الريفية ومشروعات المدن الصغرى ، دونما اكتراث بالمدى التقني الذي ستكون عليه في غد .

وهناك تنوعات متميزة في مناطقها ، من حيث التضاريس ، والمهن ، واحيانا من حيث المزيج العرقي ، بل ومن حيث اللغة أيضا . وبالرغم من وجود صناعات ثقيلة هامة في المدن والحواضر كثيفة السكان ، وصناعات معدنية غنية ايضا ، فان ١٤ ٪ من السكان يستخدمون بصورة مباشرة في المزارع الصغيرة المختلطة. وهذه المزارع يتم تعهدها بعناية بالغة(يكاد معها المرء أن يقول بحنان) ، بحيث تستدعي الذاكرة الحية لاي جزء من فرنسا، حقولا للخضار خالية من الاعشاب الطفيلية ، شأنها في ذلك شأن حقول الحبوب الخصبة . ويرتدي انتاج الخمور وزراعة الاشجار المثمرة اهمية بالغة ، وثمة مشاريع واسعة لصيد الاسماك . أما الصناعات الثانوية التي تستند الى الزراعة ، ومهن الخدمات العديدة ، فهي ماتزال تشغل قسما كبيرا من العمال غير الزراعيين في المدن الصغرى والقرى . وهؤلاء الناس يمتلكون بصورة عامة حسا فرديا قويا وتقاليد عميقة الجذور . ويقاس النجاح في المهن الفكرية بمدى القرب من باريس (بالمعنى الحرفي للكلمة) . الا أن العديد من الفرنسيين يحبون باريس بصورة أفضل وهم بعيدون عنها . وبالرغم من قوة المركزية ، لافي الامور الحكومية فحسب ،

بل في جميع الصناعات المؤممة وتوابعها ، مثل الخطوط الحديدية والمصارف ، فان فرنسا مكونة في الاساس من صناعات محلية ، وحوانيت صغيرة ، ومشاريع مستقلة اخرى ، والفرنسيون يقولون : « الفرنسي — فرد بحد ذاته » ، وهم يعنون مايقولون .

ونظرا لهذه الظروف ، لئلا نقول شيئا عن السياسة الفرنسية المضطربة ، تعذر على فرنسا توفير التكافؤ في الفرص التربوية . وربما كان ذلك احد الاسباب التي جعلت الثوريين متحمسين للتمسك بالمركزية التقليدية . ولو لم يفعلوا ذلك ، لكانوا قد اصبحوا متخلفين تربويا ، ولكانت قد تكونت هناك بالتاكيد قلاع محلية للرجعية . لذلك بدا لهم أن من الافضل الالحاح على ان التربية يجب أن تخص الدولة ، وأن المعلمين يجب أن يكونوا متحررين من الانشطة المنافية للفرنسة في هيئتها المعاصرة .

هكذا محيت التنوعات في الثقافة واللهجة ، بل وفي اللغة ايضا دونما هوادة (ولا نقول كانت موضع تجاهل) ، من خلال الجهود التي بذلتها المدارس لتحقيق الهدف المتمثل في جعل فرنسا فرنسية وحسب . الا أنه في السنوات الاخيرة حصلت اللغات والثقافات المحلية في فرنسا على اعتراف هامشي بجعلها عناصر اضافية في المنهاج ، كما لو كانت تقاليد شعبية اختيارية . ولكنها لا تحتل اي مكانة في الحياة العامة الرسمية .

لقد نادى الجمهوريون دائما بالتوسع التربوي ، كما قال احد شيوخ المعارضة عام ١٨٨٠ : « ان المطالبة بالتعليم الالزامي يجب أن يتوقعها المرء من علماني ، كما يتوقع الطغيان من مغتصب غاشم » . ووجهة النظر هذه تمثل مرارة المعارضة . وقد شق انصار التربية طريقهم ، الا أن جول فيري Jules Ferry قدر عام ١٨٨١ أن سدس الدخل الكلي للدولة يجب أن يخصص للتعليم العام للاولاد . ويتوقع من الموارد المحلية في المدن والحواضر أن توفر ثمن المباني ، ولكن هذه أيضا تحصل على مساعدات من الاموال المركزية . والواقع انه ما من قطر صناعي يصرف اليوم مايقارب

سدس دخله القومي على التربية ، وانما كان ذلك اجراء املته حماسة الفرنسيين . واليوم ، تمتلك كل قرية مدرستها الخاصة ، او سيارة كبيرة لنقل التلاميذ الى قرية مجاورة . كما تم تنميط التعليم المفروض على جميع الطلاب لصالح تكافؤ الفرص في جميع ارجاء البلد .

التقليد الفكري :

ثمة عوائق واضحة لا يمكن نكرانها . فالنظام الفرنسي ، اذا ما حكمنا عليه بالمعايير الحديثة المطروحة في البلدان الاكثر تجريبا مثل الولايات المتحدة وبريطانيا ، مايزال صوريا كتابيا الى حد الافراط . وهو ، بالشكل المطبق حاليا في المدرسة العادية ، مايزال ضعيف الارتباط بالحياة اليومية للبيئة المحلية . كما انه لا يقدر حاجة فرنسا للتصنيع العالي والمهارات الملائمة الحديثة حق قدرها ، بالرغم من قيام اصلاح جوهري فيه .

هذا ما يصح بالنسبة لمعظم السكان ، على الاقل . ذلك ان الاساس الفكري والعلمي النظري للعديد من المشاريع الحديثة يتوافر بصورة متزايدة ــ ويلقى تقديرا ــ في المناهج المدرسية ، ولاسيما في المستويات ما بعد الالزامية . ويوجد ، بالفعل ، تدريب شامل للعديد من الشبان الذين تجاوزوا الـ ١٦ من العمر ، على مستويات تحصيلية اقل مرتبة . الا ان اندماج المجريين ــ الفكري والعلمي ــ واكثر منه ، اندماج فئتي السكان ، او الثقافتين المرتبطتين بهما ، ما يزال يمثل مشكلة حادة في فرنسا ، بالرغم من تتابع الاصلاحات التي اجريت بغرض التركيز على المظهر « التقني » لكل الدراسات ، او على التكامل بين جميع المهن ــ على الاقل .

ان مادعاه آلان بيريفيت Alain Peyrefitte بالمرض الفرنسي في كتابه : (Le Mal Français ، عام ١٩٧٦) يتمثل في الاعتماد المفرط على البيروقراطية الموسومة بالوثوقية dogmatic والمتمركزة في باريس وفي عدد قليل من المراكز الفكرية الحساسة الاخرى . فدمج الحدوس

الخبرية الواردة من مجتمع عامل أكثر اتساعا ، والاهتمامات الصادرة عن مدى أكثر حساسية يتم بصورة ضئيلة . والتعارض الحاد بين المدرسة والحياة يتمثل في العبارة الفرنسية « الحياة النشطة » للدلالة على « الحياة العملية » ـ كما لو كانت المدارس غير نشطة أو غير عملية على الاطلاق . لقد سعت الاصلاحات التي استمرت على مدى عقد من الزمن والتي بلغت ذروتها عام ١٩٧٧ ، لتغيير هذا التركيز جذريا ، ولكن التقليد الفكري صعب الزوال لان رجال الفكر يشغلون الاعمال الرئيسة والمراكز القيادية . وقد وصلوا اليها عن طريق الاداء اللامع في المباريات الاكاديمية (التي يعتمدون عليها كثيرا) ، وذلك هو التقليد الفكري الذي يحافظون على بقائه أو يعيدون انتاجه .

وهذا الامر يستطيع الملاحظ الخارجي أن يراه . أما الفلاح الفرنسي الذي ما زال يرتدي غالبا الزي الازرق التقليدي لمهنته ، فهو يرى عددا أكبر من الامور التي تستحق الشكوى . فهو في بيته ، قد يتكلم لهجة محلية ، ويغني اغاني محلية ، ويرقص رقصات تقليدية ، وحياته برمتها تدور حول المزرعة والمخزن والمقهى . وكل ما تعنيه المدرسة بالنسبة له ، من حيث لغتها الفرنسية السليمة ، وتقديماتها المنمطة ، قد يكون بعيدا جدا في باريس . وهذا بعيد أيضا عن اهتمامات الشباب، الا أن المدرسة المحلية تبقى مع ذلك ، طريق كل ولد لتحقيق النجاح المهني ، ومن خلالها تأتي الفرص ببطء شديد في كل قرية . ذلك أن المعلم في مدرسة القرية أو المدينة الصغيرة نادرا مايكون على القدر نفسه من الجودة والخبرة اللذين يتمتع بهما المعلم الذي ارتقى الى العمل في مدينة أكبر ، كما انه لا ينتظر من كل الآباء أن يرغبوا في تزويد أبنائهم بتربية لا صلة لها بالحياة . وهكذا تبرز مشكلة « الغياب » عن المدرسة . تلك المشكلة التي توجد طريقة واحدة لمكافحتها ، وهي قطع المساعدات التي تقدمها الدولة للاسرة عندما يتكرر غياب ابنائها بدرجة كبيرة .

وليس من المستغرب بعد ذلك أن تكون نسبة الناجحين من أبناء الريف في المسابقات ادنى من نسبة الناجحين من ابناء المدن . كما أن

ابناء الطبقة العاملة في الحواضر ، وسكان المدن الصغرى يعانون من الحظ العاثر ايضا . وقد لا يفكر الآباء ذوو الدخل المتواضع ، ولا سيما اولئك الذين يعيشون على مسافة بعيدة من الحواضر ، بارسال ابنائهم الى الليسيه Lycée ، بصورة جادة . لان الغلام الذي يقبل في الليسيه في سن الـ ١٥ او ١٦ ، قد يضطر الى العيش بعيدا عن اسرته . على أن اجور المؤسسات الداخلية منخفضة ، والمساعدة المالية من الاموال العامة متوافرة حين تمس الضرورة اليها ، ولكن الآباء الريفيين او العديد منهم لا يريدون ابتعاد اولادهم عن البيت ، ولاسيما البنات .

ولا بد أن يكون القارىء قد تنبه الى ان الفرنسيين يتوزعون على ارضهم بكثافة ضعيفة جدا . اضف الى ذلك ان المواصلات محدودة بدرجة اكبر مما هي في بريطانيا ، لئلا نذكر شيئا عما هي عليه في امريكا . الا أن الموارد المدرسية توزع توزيعا عادلا على الارياف ، من جهة اخرى، والتباين المحلي في الفرص ، بالمقياس الامريكي ، غير مقبول اطلاقا في فرنسا . وانه لمما يساعد بالتأكيد في تحسين التعليم في الارياف ان جميع المعلمين يحصلون على أجور متساوية بحسب مؤهلاتهم وخبرتهم ، وان معلمي المدارس الابتدائية القديرين المتخرجين حديثا في المعاهد او الجامعات يوجهون للامكنة التي تمس الحاجة فيها الى خدماتهم بصورة اكبر . الا انه ما من احد يستطيع الادعاء بان اخضاع الجميع للمسابقات نفسها يحقق العدل تماما لابناء الريف .

وثمة انتقاد اشد للنظام ، بالنسبة للذين نشأوا بحسب الطرائق الانكلو سكسونية ، وهو يتمثل في ان غالبية الاولاد الفرنسيين ، الذين يتلقون « تربية عامة » من النوع النمط ، يصادفون اهتماما محليا ضعيفا جدا بربط تعليمهم بالحياة . كما أن الحركات الاصلاحية لم تمس النظام بصورة بارزة في الاماكن النائية . وهذا الانتقاد لا يثير القلق لدى الاب او المعلم الفرنسي بالقدر الذي قد نتوقعه . فالمبادىء العقلانية قوية في صفوف الكاثوليكيين المؤمنين ، كما هي في صفوف

خصومهم ، سواء بسواء . وهناك اعتقاد راسخ بان التربية العامة (Education générale) تنتج عن التمرينات الفكرية الصورية ، وعن تعرف الافكار الكبرى ، والكتب العظيمة ، والوقائع المؤيدة لها .

اما التوجيه المهني ، أو ما قبل المهني ، فقد كان يتم تقليديا بعد الحياة المدرسية ، وهو مايزال كذلك الى حد كبير بالرغم من كل المقترحات والاصلاحات التي ظهرت بعد الحرب . بل أن حس التدريب العقلي ما يزال غالبا على التدريبات الاكثر تقنية أو مهنية ، بالرغم من انها قد تكون عملية كليا . ذلك ان العقل يستخدم على أنه أداة لالقاء الضوء على الحياة ، أو ما يقع تحت بؤرته . أما الشعور البريطاني او الامريكي الذي يتمثل في أنه عن طريق معالجة المشكلات العملية ، وتنظيم الخبرات ، يستطيع الولد أن يبني نمطا للفهم ، لا ينتقص منه انه نتج عن طريق المحاولة أو تم بصورة جزئية ، هذا الشعور لا توجد له الا آثار ضعيفة . فالفرنسي يريد الوصول الى « المبادىء » باقصر الطرق ، أو الوصول على الاقل الى الجزء النظري من المنهاج الذي يمكن السيطرة عليه فكريا وتخزينه في الفكر لاجتياز المسابقات التي تؤدي الى المهن الجيدة . أما مقاربة التعلم بطريق التجربة والخبرة فهي لا تجذب المربين الفرنسيين كثيرا .

هناك عامل آخر يؤيد هذا التفسير ، وهو ان الكثلكة حافظت دائما على الشعور « بالخطيئة الاولى » . وما يقال عن الفضول الطبيعي والميول الطبيعية هو انها نزاعة الى الشر ، وانها « تحتاج الى التصحيح عن طريق الانضباط وانكار الذات » . وهكذا فانه لا يفترض في طرائق اللعب والمقاربة التجريبية ، أن يكون لها بالتالي القدرة السحرية التي يعزوها اليها العديد من مواطنينا . صحيح أنه يعرف عن هذه الانشطة انها سارة ، ولكنه لا ينظر اليها على أنها تغير الامور بصورة آلية . ان « العالم » و « الجسد » يفهمان بصورة جيدة في فرنسا ، الا انهما يميزان هناك في معظم الاحيان عن العقل والروح (اللذين يفترض فيهما أن ينتصرا ، بحيث أن اقل بادرة لضعف الثقة فيهما (أو نفاذ الصبر ازاءهما على الاقل) تنتقل الى المواقف التربوية . وكلمة Esprit الفرنسية ، تعني الفكر والروح في آن معا .

وليس ذلك كل شيء . فالعديد من المخاوف التي ذكرت آنفـا ، لا تقتصر على الكثلكة ، بل يشارك فيها حتى الفئة المناوئة لها ، ولهذه الفئة الاخيرة مسوغاتها الخاصة لدعـم الفكر المتميـز عـن الانخراط الجسدي للمرء في سياقه اليومـي الخاص . ان افلاطـون وديكـارت يمارسان تأثيرا قويا هناك . وفي الحقيقة ، يعتز الفرنسيون ايما اعتزاز بأن نظامهم التربوي « ديكارتي » . فقد شدد ديكارت على أن الفكر هو المبدأ الاسمى ، ورأى أن عمليات العقل هي التي تعطي الانسان جوهره ، لا النزعات الجسدية القريبة من الحيوانية . وبدلا من تشجيع المربين على التفكير في الشخصية على انها اتساق الفعاليات المتكاملة ، فان وجهة النظر الفرنسية تركز على تنمية الفكر بصورة متقشفة . « والمعلمـون الفرنسيون رهبان للفكر» كما يقول المعلم النموذجي هناك .

كانت معظم النظم المدرسية ، قبل الحرب العالمية الثانية ، تتميـز بانها توفر فرصا حقيقية لفئة قليلة فحسب ، وهذه الفرص تقع بصورة رئيسة ضمن « المدرسة الثانوية » الاكاديمية ، أما الكثرة الباقية فكان عليها الاكتفاء بالمدرسة الابتدائية . ولم تكن المدرسة الابتدائية تعني تلك التي تسبق المدرسة الثانوية ، وتوصل اليها في نهايتها ، بل كانت تعني تعليما موازيا على مستوى أدنى . وأولئك الذين يلتحقون بالمدرسـة الابتدائية كانوا يبقون ـ على الارجح ـ فيها حتى نهاية تعليمهم ، علـى مستوى أدنى من طلاب المدرسة الثانوية الذين يعلونهم مرتبة . وكانـوا اكثر بكورا على الارجح ، في ترك المدرسة ، حتى ان البعض كان يتركها قبل سن الـ ١٤ ، وهي الحد الادنى المقرر لمغادرة المدرسة قبل ١٩٧٢ . واذا كان ثمة جسر للانتقال من التربية الابتدائية الى التربية الثانوية ، فهو طريق المسابقات التي تتخذ أحيانا شكلا قاسيا . وقد يبدأ التلاميذ من أبناء الطبقات العليا ، حياتهم المدرسية (كما هي الحال حتى الان في العديد من البلدان) في قسم اعدادي أهلي مأجور ، يخـدم المدرسـة الثانوية ، ويضمن الدخول اليها تقريبا . بل ان في بعض البلدان (ومـن ضمنها فرنسا) مدارس ثانوية عامة تنشيء ملحقات لها ، وتقبل طلابا لقاء أجور . الا ان هذا النظام الغي عام ١٩٣٧ في فرنسا .

ان النظام المدرسي النموذجي الذي استمر في فرنسا خلال المرحلة الانتقالية من ١٩٤٧ حتى ١٩٥٩ ، وحتى فترة اقرب في عدة بلدان اخرى يمكن أن يمثل عادة بعمودين مستقيمين (والعمود الذي يدل على التعليم الابتدائي العالي ، اقصر من العمود الذي يدل على التعليم الثانوي الحقيقي) . وقد كان هذان العمودان ، في فرنسا كما في الامكنة الاخرى يتصلان بجسر عرضي لا يستطيع اجتيازه الا الاولاد الطامحون عن طريق امتحانات يتقدمون اليها حوالي سن ال ١١ . ولاعطاء صورة ادق عن ذلك الوضع ، يجب ان نتخيل عمود التعليم الابتدائي العالي اكثر غلظة من عمود التعليم الثانوي لان الاول كان يحتوي الاغلبية العظمى من الاولاد .

والواقع أن الاجراءات المتخذة لتحقيق « ديموقراطية التعليم » و« تكافؤ الفرص التعليمية » على أساس تنافسي ، لم تحدث تغيرا كبيرا في هذه الصورة نظرا لأن نسبة ضئيلة فقط كانت تصطفى « للتربية الثانوية » من النوع الاكاديمي . لقد كانت تلك النسبة حوالي ١٤٪ في فرنسا خلال السنوات الاولى التي تلت ١٩٤٧ ، اما في انكلترا فقد قاربت النسبة الموازية ٢٥٪ حتى بعد اصلاح ١٩٤٤ ، بالرغم من أن تربية جميع الاولاد بعد سن ال ١١ ، اعيد تشكيلها في ذلك البلد من أجل ادخال مفهوم جديد ل « التربية الثانوية » . على اننا سنفهم التقليد والتغير في فرنسا والبلدان الاخرى بصورة أفضل ، اذا ابقينا في اذهاننا صورة ذينك العمودين المنفصلين (او المتصلين بخيط رفيع) للتربية : الابتدائي — الابتدائي (الادنى) لمعظم الناس ، والثانوي (الأعلى) لقلة مختارة .

وقد يبدو من غير المعقول أن نرجع الآن الى المكانة الاجتماعية والروح الكامنة وراء انماط المدارس المتميزة منذ جيل مضى ، او قبل ذلك . الا أنه من الهام جدا ان نقوم بذلك لاسباب ثلاثة على الاقل :

آ — ان هذا التعليم هو النمط الذي عرفه العديد من آباء اليوم

وأجداده ، والذين تؤثر ذكرياتهم بعمق في المواقف العامة ازاء التربية حتى الآن .

ب ـ ان مهنة التعليم في فرنسا والعديد من البلدان الاوربية الاخرى يسيطر عليها ، عدديا وسياسيا أحيانا ، معلمو المدارس الابتدائية السابقة والذين استند تدريبهم وقوتهم المهنية الى فن التعليم و « التعلم المتقن » كما نصت عليهما القوانين القديمة .

حـ ـ ان اصلاحات ١٩٤٧ و ١٩٥٩ ـ وحتى ما بعدها ـ لم تتغلغل في الريف المحافظ كليا على الاطلاق . فالبيانات التي يصدرها المعلمون الاوربيون ومطالب الآباء من المدارس ما تزال تعكس الى حد كبير المفاهيم القديمة عن التربية ، او عما يجب أن تكون عليه التربية ـ وهو التدرب الفكري الصارم على الحياة ، مع فرص كافية للتخلص من مشقات العمل الزراعي والصناعي . وربما كان معظم فقراء العالم ، ما يزالون ينظرون الى التربية على هذا النحو ، بالفعل . وربما كانت « التربية العامة » تناسب ذوي اليسار ، والتربية التقنية تناسب الفنيين ، ولكن التربية مهما كان نوعها ، تمثل بالنسبة لمعظم بني الانسان ، الطريق الوعر الصخري للحصول على عمل جيد ، والا كانت مجرد تمرين شاق للشباب .

المركزية والمنافسة :

من اساسيات اي تفكير فرنسي حول التربية وجود تقليد يشكل ـ على نحو ما ـ نوعا من العمود الفقري أو الجهاز العصبي لطريقة الحياة الفرنسية . فقد كان هناك ، في الماضي القديم ، اتجاه مركزي قوي واضح في الامبراطورية الرومانية قبل المسيح . كما استمر نوع من الادارة المركزية ذات التراتب الهرمي في الكنيسة اللاتينية الكاثوليكية ، التي شكلت جزءا كبيرا من العالم المسيحي . وهذا النوع ما يزال عميقا في طريقة تفكير كل فرنسي ـ حتى لو كان ملحدا أو لا مباليا . اضف الى ذلك ، ان هذا الشكل حمل من الصعيد الاداري

الى الصعيد الفكري اتجاها للتطلع الى الوحي المركزي او السلطة ، والى المبادىء ذات التطبيق العالمي . وقد نظر الى هذه المبادىء خلال فترة طويلة على انها ثابتة خالدة . وهكذا فان التربية المثالية يجب أن تكون هي هي في كل زمان ومكان ، شانها في ذلك شأن الروح المثالية والدين المثالي ، أو على الاقل يجب أن تقودها المبادىء نفسها ، نحو الغايات نفسهـا .

وقد تابعت الحكومات العلمانية منذ الثورة العديد من طرائق السلوك الادارية والفكرية هذه . والحق يقال انها لم تستطع الامتناع عن عمل ذلك ، لأن « قوانين نابوليون » ادخلت الى بنية فرنسا وعلاقاتها كلهـا ، المؤسسات والاجراءات المركزية التي استبقاها نابوليون وقواها بصورة مقصودة . كان ملوك فرنسا وكرادلتها اقوياء جدا قبل الثورة (١٧٨٩) : ممسكين معا بالضبط السياسي والكنسي بصلابة في ايديهم . وكانت الكنيسة والدولة معا تتسمان بالتسلط . وكانت أخطر الفروق الاجتماعية والاقتصادية سائدة في جميع مظاهر الحياة ، كما كانت المناطق الريفية النائية مهملة ، محتقرة ، مستغلة .

ولكن ما حـدث قبل الثورة لم يكن سوى غيمة بعيدة ، ذلك أن فلاسفة القرن الثامن عشر وسعوا مطالب البريطانيين بالاستقلال الفردي ضمن بيانات سياسية وجهت الى العالم . ومن هذه المطالب ضرورة توفير التربية لجميع الناس . فالناس جميعا متساوون في الجوهر ، لذلك يجب أن يجعلوا متساوين في الفرص . واذا ما تحقق ذلك ، يصبح الجنس البشري قادرا على التقدم الى ما لا نهاية . ويستطيع الناس زيادة قوتهم من خلال السعي وراء العقل الذي يقوى بالمعرفة النافعة . لذلك كان من الضروري أن تمنح ميزة حكم الافراد الضعيفي المواهب وزيادتهم الى أولئك الذين اثبتوا انهم اكثر الناس جدارة . والجدارة يجب أن تقاس بالعقل ـ لأن العقل مفتاح التقدم الانساني ، لا الايمان أو التقليد أو نفوذ العائلة .

وجميع المحاولات التي قامت في اثناء الثورة وما بعدها ، كانت تهدف الى نقل هذه المبادىء الى حيز الواقع (بالرغم من انها تكشف لنا عن مزالق واضحة) . واثناء حكم نابوليون (عام ١٨٠٨) اتخذت التربية الفرنسية اخيرا اساسيات شكلها الحالي . ان نابوليون لم يكن ديموقراطيا ، ولا انسانيا متحررا ، بل رجلا من الشعب كان عليه أن يناضل ليشق طريقه الى القمة . وقد كان همه الرئيس بصفته امبراطورا ، ان يقوي فرنسا ويجعل منها قوة عسكرية ، عن طريق افضل الصفات القيادية . كان يريد موظفين في الحياة العسكرية والمدنية ، لذلك اعاد تنظيم الجامعة ونظام التعليم الثانوي ، وجعل منهما اداته لتكوين هذه الاطر . وبالرغم من انه لم يعر اي انتباه للتعليم الابتدائي ، لرغبته في ترك تلك المهمة في ذلك الوقت الى من اسماهم « الرهبان الجهلة » (ولاسيما للرهبنات الكنسية العاملة في التعليم) ، فقد حصر التعليم الجامعي والثانوي بالدولة ، كما حصر بها الامتحانات . وذلك الحصر مستمر حتى الآن ، على أن يتم القبول في الخدمات العسكرية او المدنية ، والمهن العليا عن طريق هذه الامتحانات . فقد كان المطلوب اعطاء جميع الفرنسيين ، على اختلاف اصولهم الاجتماعية أو الجغرافية حظوظا متساوية لخدمة فرنسا ، بواسطة طرائق منمطة للاصطفاء والتدريب النظامي على العمل الشاق . وقد انشئت مدارس الليسيه Lycée الحديثة الاولى لهذا الغرض . وكان من الممكن مقارنة نظامها بنظام الثكنات القديمة .

الا ان مقاربة نابوليون لتحقيق المساواة قادت فيما بعد الى تطوير خطط لتعميم التعليم الابتدائي . وقد انشئت جمعية لهذا الغرض عام ١٨١٠ . وبالرغم من التقلبات السياسية العديدة التي حصلت منذ سقوط نابوليون (فقد قام في فرنسا بعده ملكان ، واربع جمهوريات منفصلة ، وثلاث اشباه الدكتاتوريات ، وهكذا ..) فان النظام النابوليوني ما يزال اليوم قويا في مدارس الجمهورية الخامسة ، بل وبعد المحاولات المتكررة منذ حوالي ١٩٦٦ لادخال المزيد من « المشاركة » والاسهام المحلي عليه . وهذا النظام مركزي بدرجة كبيرة ، وعلماني

(بمعنى انه لا يعطي الدين مكانا في نظام التعليم العام) ، وموحد في جميع انحاء فرنسا ، والزامي بمعنى ان جميع الاولاد بين السادسة والسادسة عشرة من العمر (بعد ١٩٧٢) يجب أن يحصلوا على تربية مناسبة ، في مدرسة عامة (في العادة) او في مدرسة اهلية ، والمدرستان الابتدائية والثانوية مجانيتان . ان احتكار الدولة للامتحانات المعترف بها يعزز الضبط المركزي . فحتى الاولاد الذين يداومون في المدارس الاهلية (وهي كاثوليكية في غالبيتها) يضطرون للاعداد للامتحانات العامة ، التي تحدد اختيار المنهاج بصورة فعالة ، كما تؤثر في طرائق التدريس بصورة غير مباشرة .

على أن التطبيقات الحديثة تشهد بعض التخفيف من النمطية . فقد بقيت الامتحانات واحدة في جميع ارجاء فرنسا ، الا أن المعايير لم تعد دائما كذلك . ويبقى القرار النهائي حول من ينجح في البكالوريا ، على سبيل المثال ، ومن يرسب فيها في يد لجنة محلية تختارها سلطات الاكاديمية . ومن الممكن أن نرى ، في هذا التدبير ، منفذا يأخذ الاوضاع البشرية بالحسبان . وهو يستخدم احيانا لاغراض انسانية . فاللجنة ، على سبيل المثال ايضا ، تسمح لنفسها في العديد من الحالات بتخفيض المعايير بعض الشيء في قرارها حول نجاح المرشحين للبكالوريا او رسوبهم ، حين يكون هؤلاء المرشحين من الدارسين في ثانويات معروفة بتدني مستواها . ان الفرنسيين واعون كل الوعي لهذه المشكلة ، لذلك يلجأون مرارا الى المرونة في تطبيق القانون من اجل التغلب عليها . ويبدو أن صيغة التكيف هذه تستخدم بصورة متزايدة منذ ١٩٥٩ ، في هذه الفترة الصعبة التي يعمل الفرنسيون فيها على تحقيق تكافؤ فرص التعليم الثانوي .

لقد نظرت فرنسا الى نفسها ، منذ نابوليون ، على انها الارض المفتوحة للمواهب ، او على انها « مجتمع الجدارة » . ومن الواضح ان عدد المناصب الرفيعة (كالماريشالات حاملي العصا في الجيش مثلا) موضع المنافسة بقي محدودا جدا لمدة طويلة . الا أن التغيرات التقنية

والاجتماعية ، بالاضافة الى وضع فرنسا الجديد ضمن الجماعة الاقتصادية الاوروبية ، والعالم بصورة واسعة ، اوجدت الحاجة للاصلاحات . فقد كان من الضروري توسيع قاعدة الالتحاق بالمجالات الاجتماعية ، وايجاد اساس مدرسي جديد لمدى اوسع من المهن .

وبالرغم من ان « النزعة الفكرية » تقليد فرنسي ، وان تجميع المواهب عن طريق المنافسة ارث نابوليوني ، فان المساواة ركن جوهري من أركان الجمهورية . كما ان الحافز للتحديث متوافر الآن لدى معظم رجال الاعمال والشبان . وقد ظهر للفرنسيين أن نظام التعليم القديم لم يعد يوفر فرصا للعديد منهم ، وأنه لا يساعد على اعادة النظر في المحتوى والاتجاه . لذلك قامت الاصلاحات العديدة بعد الحرب . الا ان الاصلاحات الضرورية لقيت معارضة قوية من آباء ومعلمين كثيرين ؛ ومن « المؤسسة » بصورة عامة . فمسابقات الجدارة العنيفة تشكل جزءا لا يتجزأ من التصور الفرنسي للاشياء .

وقبل ان نبحث في مسالة تكافؤ الفرص بالمعنى الضيق ، علينا ان نعود للنظر مرة اخرى في الملمح البارز للتربية والحكومة في فرنسا ، وهو المركزية . فباريس هي المحور الذي تدور حوله فرنسا كلها . وكما كانت جميع الطرق في العالم القديم تقود الى روما ، فان كل الطرق في فرنسا اليوم تقود الى باريس ، بالمعنى الحقيقي والمجازي للكلمة . صحيح انه جرت في الفترة القريبة جدا موازنة ثقل باريس من النواحي التقنية والتجارية بمدن اقليمية مثل ليون ومرسيليا وتولوز وغرونوبل ، الا ان ذلك ايضا كان جزءا من مخطط مصمم على الصعيد المركزي ، بل ان مكانة اي « شخص يحتل منصبا عاليا » في الحياة الاكاديمية والادارية تخضع لقرار مركزي . وهذه هي الحال ايضا بالنسبة للمخصصات المالية الكبيرة ــ للتربية أو لغيرها . وهكذا فان الاصلاحات التربوية الرئيسة (مثل اصلاح ١٩٧٥) لم تفرض من القمة فحسب ، بل يقال على نطاق واسع انها كانت من وضع الوزير نفسه .

ان نظام الحكم موحد في فرنسا . فلكل من المحافظات Départements ال (٩٥) ادارة محلية ، وينطبق الوضع نفسه على الحواضر والمدن . الا أن الحكومة المركزية تتحكم مباشرة في كل خلية من خلايا الحياة الفرنسية ، وتسيرها ضمن قواعد دقيقة . والشيء نفسه يصح بدرجة اشد بالنسبة للتربية . فهناك مناطق تربوية رئيسة تسمى « اكاديميات Académies » (وعددها ٢٦ عام ١٩٧٩) ، وفي كل منها تقليديا جامعة واحدة ، يكلف رئيسها Recteur مسؤولية التربية كلها ، من الجامعة نزولا حتى المستوى الذي يأخذ فيه « المحافظ Préfet » على عاتقه مسؤولية التربية الابتدائية . وهنا ايضا يكون المحافظ مسؤولا امام وزير التربية في باريس ، عبر رئيس الجامعة والاكاديمية . وقد اعطي رؤساء الاكاديميات حديثا مزيدا من القدرة على المبادرة ، الا ان النظام يمكن تشبيهه بدولاب دائري يقع مركزه في باريس ، وينطلق كل من انصاف اقطاره من هناك الى دولاب صغير يقع في طرفه الآخر ، وهذا الدولاب الصغير يضم بدوره محورا مركزيا وانصاف اقطار مشعة ، وهكذا . فما زال لكل اكاديمية رئيس واحد مسؤول عنها ، وهذا الرئيس يمكن ان ينقل بناء على امر الوزير . هكذا تسير الامور من القمة نزولا الى مستوى المدرسة المفردة والمعلم المفرد ، والولد المفرد . واذا ما كنت تبحث عن عنصر معين في أي جزء من اجزاء النظام ، فانك ستجد العناصر نفسها في الوضع الموازي على صعيد فرنسا كلها . والشيء نفسه ينطبق على المنهاج تماما ، كما ينطبق على البنية . باستثناء التربية التقنية (التي تشكل نسبة صغيرة) والتي تظهر تنوعات محلية اكثر بروزا ، وباستثناء الالزاس واللورين اللذين حظي سكانهما الناطقين بالالمانية ببعض التنازلات منذ عام ١٩٤٥ .

الا انه بالرغم من سيطرة التطابق البنيوي بصورة موحدة لافتة للنظر ، ربما كانت هناك فوارق خفية من حيث الكيف من جهة اخرى . فهناك بالتاكيد فروق في درجات المبادرة . لقد حصل شعور منذ زمن طويل بأن التعرية المتزايدة للموارد الاقليمية ــ من حيث القوى العاملة ، وتوظيف الاموال ، والفرص ــ تشكل مرضا اجتماعيا خطيرا ، لذلك

اتخذت ، خلال السنوات الاخيرة ، قرارات ادارية يؤثر بعضها في التربية ، بغية تصحيح وضع الانجذاب باتجاه المدينة . ومن بين هذه القرارات زيادة عدد الاكاديميات من ١٦ في نهاية الحرب العالمية الثانية الى ٢٦ في الوقت الحاضر (واحداث عدد اكبر من الجامعات) . كما انه حدث تفويض متزايد ببعض المسؤوليات منذ اضطرابات ايار / مايو ١٩٦٨ ، الا ان البنية المركزية لانواع التماس والسلطة واضحة راسخة الى حد يظهر الفرنسيين غير قادرين على اعادة النظر في معظم اولوياتهم ، او البحث عن حرياتهم التي سمح لهم بها الآن ، بالطريقة التي قد تاتي عفويا عند البريطانيين والامريكيين . (هنا يكمن الدرس الحقيقي لنا جميعا ، وهو يتمثل في اننا مقيدون مثلهم بانظمتنا ، ولكننا نلاحظ اسلوب التقيد الفرنسي لأنه يختلف عن اسلوبنا) .

ان الاولاد الفرنسيين يعانون ، منذ اجيال عدة ، وبصورة متزايدة ، من الاجهاد والقلق ، بسبب اشتداد منافسة الكفاءات في سنوات ما بعد الحرب . وقد بينت دراسات المسح الطبية الواحدة تلو الاخرى ، أن الاولاد الفرنسيين يعانون من العمل الشاق في المدرسة . ويوافق المربون على ذلك ، وكذلك الآباء ، حين يلقون بالحذر جانبا . ويسمع المرء من حين لآخر شكاوى من حشو اذهان التلاميذ بالمعلومات ، واقتراحات بالغاء نظام الامتحانات العام بشكله الحالي . ومع ذلك فلم يحدث الا القليل في هذا السبيل . لماذا ؟ لأن الحياة الفرنسية العامة ، ومن ضمنها معظم الاعمال الجيدة ، منظمة بالاستناد الى المسابقات ، فاما ان يحصل الفرد على المؤهلات او لا يحصل .

وهذه الامتحانات واحدة في كل مكان — في باريس ، وبريتانيا ، والريفييرا ، والاراضي الاستوائية البعيدة التابعة لفرنسا . ويعني ذلك أن الامتحانات توضع وتنظم رسميا تحت الضبط المركزي . الا انه يلاحظ الآن تنوع في تحديد المعايير ، وفي تقويم جدارة الاولاد (وبالتالي في حقهم بالحصول على الفرص التعليمية) ، وسيكون على هذا التنوع بالتأكيد ان ينتشر بصورة اكبر .

على ان فرنسا ، بعد كل هذا ، ما تزال تضم ما يزيد على ٣٧٠٠٠ بلدية ، لا يزيد عدد السكان في ٨٠٪ منها على ١٥٠٠ نسمة . كما أن رئيس البلدية (الذي يمتلك نفوذا كبيرا بوصفه نقطة التقاء الآراء المحلية)، هو في معظم الاحيان عضو المجلس النيابي ايضا . وهذا ما جعله في الماضي ناقلا لوجهات نظر « العاصمة » . الا انه اصبح في الفترة الاخيرة يعبر عن التعليقات ونقاط الاستياء في الاتجاه المعاكس . وفي البلدية الصغيرة ، بخاصة ، يتمتع معلم المدرسة الابتدائية بنفوذ ، لا بصفته معلما فحسب ، بل بصفته وكيل رئيس البلدية على الصعيد الايديولوجي ، وامين سره الرسمي ايضا . وهكذا فان اداة التغذية الراجعة موجودة بالفعل ، لو استطاع الفرنسيون التغلب على نفورهم من العمل ضمن جماعات طوعية . على أن تزايد قوة جمعيات الآباء (وهي تشكل تجديدا حديثا نسبيا) ربما مكن هذه الجمعيات ، في آخر الامر ، من تخفيف التاثير المركزي في المدرسة المحلية .

لقد تعرضت المسابقات ، في السنوات الاخيرة الى الانتقاد ، بالرغم من أن الامتحانات والمعايير واحدة بالنسبة لجميع الاولاد ، لان المرشحين يختلفون من حيث حالة استعدادهم . فالتلميذ الذي يأتي من مدرسة صغيرة في محافظة متخلفة ، او في ارض واقعة فيما وراء البحار ، أو من اسرة معوقة اجتماعيا ضمن الحاضرة ، هذا التلميذ سيكون ادنى حظا من دون شك . وهكذا فان الفرنسيين مالوا الى اغفال الاشكاليات اللا عقلانية المرتبطة بالسياق ، خلال سعيهم العقلاني للوصول الى المساواة المطلقة . على انه لا مجال للشك في ان الاخلاص للمساواة افضل بكثير من امتيازات الوساطة او العائلة . فقد كان نظام الامتحانات ، في مجمله ، عاملا كبيرا في المساواة ، ومعبرا واسعا للنجاح بالنسبة للألوف من الناس . وكانت قاعدة الالتحاق بالتعليمين الثانوي والعالي بالتأكيد اوسع مما هي في الاماكن الاخرى . وقد حيا العديد من الدول الاخرى نظام المسابقات الفرنسي (الذي اشتق ايام الثورة الفرنسية من النظام الصيني) لاتصافه بالديموقراطية والكفاءة . فما ان ينطلق الولد اللامع الجدي في المنافسة العادلة حتى يستطيع الوصول الى القمة .

وقد خدم هذا النظام ظاهريا كلا من المساواة والجدارة ، بحسب المعايير القديمة .

ان فرنسا نفسها تستفيد من التطوير الرائع لقدرات الملمع ابنائها . فما ان يكتشف اللامعون حتى يعطوا كل فرصة وتشجيع . وهناك بالطبع ميل للنظر الى الاداة المجربة على انها كاملة . لقد قصد من الاختبارات الاصطفائية في الاصل فرز الصبيان الذين يتمتعون بقدرات لغوية ورياضية ، وتوجيههم اما للفروع نفسها او نحو الفلسفة والفروع التجريدية الاخرى . فماذا عن الانواع الجديدة للمعرفة ؟ او عن الحاجة للصفات الشخصية الاخرى خلاف صفات السرعة او الفطنة ؟ وما السبب في ان النتائج التي تعطيها البنات في البكالوريا لا تصل الى مستوى نتائج البنين ، بالرغم من انهن اكثر اجتهادا منهم بصورة عامة ؟ وهل الاسئلة التي تعطى في الامتحانات خاطئة ؟ ام ان الخطأ كامن في الجوانب التي يتم عليها التركيز ؟ وهل يوجد في طرائق الامتحانات ومفاهيمها ما يقصي البعض بصورة غير مقصودة ؟ ام ان المشكلة من المشكلات الاجتماعية ؟ وعلى اية حال ، هل يستطيع تحديث فرنسا وتوسعها أن يدفعا الثمن الباهظ لهذا الهدر الكبير من المواهب غير المستغلة او نصف الناجحة ، او لهذا الاتجاه الاحادي البعد ؟ وهكذا فان الاداة الاساسية للمساواة والجدارة توضع موضع شك لاخفاقها في ضمان اي من هذه التساؤلات بأي معنى كامل حديث . اضف الى ذلك ، ان هذه الانتقادات لا تأخذ بالحسبان الحاجة للتوسع العددي الهائل كالذي حدث حتى الآن ، قبل أن تكون المدرسة ونظام الامتحانات قد اخذا عدتهما له .

فقبل اصلاحات ١٩٥٩ ، بينت الدراسة المسحية التي اجراها روجه غال Roger Gal وآخرون ، انه بالرغم من عدم ظهور أي تمييز بالاستناد الى الثروة او الصلات العائلية ، فان الغالبية العظمى من الاولاد الذين يلتحقون بالصفوف الثانوية هم من ابناء الاسر « ذات الياقات البيضاء » ، وان هناك ، بصورة غير متناسبة ، عددا صغيرا جدا من طلبة الليسيه ، ولا سيما من طلبة الجامعة ، ينتمون الى الطبقة العاملة

او الجماعات الريفية التي تشكل معا غالبية الامة . وقد عززت دراسات مسحية اكثر حداثة تلك الادلة . وهذا يثير من جديد مسائل تكافؤ الفرص في الالتحاق ، وتكافؤ ظروف البداية ، والعوائق القائمة ضمن السياق الاكاديمي الكبير . وبالرغم من انه كان من الممكن ، في الفترة الزراعية الاكثر استقرارا ، التنبؤ مع قدر من الثقة بانواع المؤهلات التي قد تمس الحاجة اليها في اشكال معروفة من الترقيات والوظائف ، فليس ثمة توكيد من هذا القبيل في ازمنة التغير التقني والمهني السريع . بل اننا لا نعرف انواع المعرفة التي ستضطر العقول الشابة للتلاؤم معها بعد ١٠ سنوات او ٢٠ سنة ، ناهيك عن المجال الذي ستستخدم ضمنه ، او ظروف التبادل الانساني التي سيحدث ضمنها هذا التمرين .

التقليد العلماني :

بالرغم من الاثر الكبير الذي يمارسه التقليد الكاثوليكي اللاتيني في التفكير الفرنسي ، (وربما بسبب منه) ــ عن طريق انعكاسه في المعسكر المناوىء « انعكاس الصورة في المرآة » ــ لم يسمح المبدأ العلماني Laicité الحيوي في المدارس العامة باي تعديل على الاطلاق ، كما حرم المدارس الدينية كلها (وغالبيتها كاثوليكية) من الحصول على اي مساعدة من الخزانة العامة . لقد تحطمت الحكومات ، في الحقيقة ، الواحدة تلو الاخرى على هذا المبدأ ، ناهيك عن المستقبل الفردي للعديد من الشخصيات . ان عبارة « المسألة المدرسية La question scolaire » نفسها تدل بكل بساطة على مسألة ما اذا كانت المدارس المرتبطة بالكنيسة يجب أن تفيد من مساعدة الخزانة العامة ام لا .

كانت الحكومات المحافظة والملكية في الماضي ، تميل الى محاباة المدارس الكاثوليكية وتمنحها مساعدة مالية وميزات اخرى . وكانت في الوقت نفسه تضيق على خصومها بكبح العلمانية والاقلال من ساعات العلوم في المنهاج المدرسي . واكثر الحكومات المحافظة اثارة للكراهية ، تلك التي قامت في ظل ادارة بيتان Pétain خلال الحرب العالمية الثانية ، والتي

سارت خطوة ابعد عن طريق الغائها معاهد اعداد المعلمين (écoles normales) . وقد اعيد العمل بمبدا العلمانية بعد عام ١٩٤٦ . وبالرغم من أن ذلك العداء الفكري ، الشائع في العديد من البلدان الكاثوليكية ، يفسر المرارة الكبيرة لدى كلا الطرفين ، فقد تنامى منذ الحرب تسامح مصحوب بالتعايش والتعاون المالي المتزايد بالفعل .

لقد سمح منذ فترة طويلة لرجال الدين من كهنة وحاخامين وغيرهم بالدخول الى المدارس الداخلية العامة لتعليم الدين مجانا ، ولا سيما لاولئك الاولاد الذين يطلب اهلهم ذلك . (ففي العديد من مدارس الليسيه ملحقات داخلية للاولاد الذين تقع منازلهم في أماكن بعيدة عن المدرسة) الا أن عام ١٩٥١ شهد تجديدا كبيرا ، يعزى جزئيا الى حاجة الدولة للاستعانة بتقديمات الكاثوليك من المدارس الثانوية . وهكذا أصبح بامكان المدارس الدينية ان تحصل على مساعدات غير مباشرة . فقد تقرر اعطاء أسرة كل تلميذ في المدرسة الابتدائية مبلغا صغيرا قدره ١٠ فرنكات جديدة في كل فصل (وازداد هذا المبلغ فيما بعد الى ١٣ فرنكا جديدا ، اي ما يعادل ٣ دولارات) وحول هذا المبلغ اما للجان العامة او لجمعيات الآباء في المدارس الاهلية ، للاغراض المدرسية بصورة عامة . وفي حالة المدارس الاهلية ، خصص هذا المبلغ لزيادة مرتبات المعلمين المنخفضة في المدارس الكاثوليكية . كما ان نسبة ١٠ ٪ من موازنة التربية المحلية يمكن ان تخصص للحاجات المدرسية التي يحددها آباء الطلاب في المدارس العامة (من خلال اللجان العامة) ، او آباء الطلاب في المدارس الاهلية (من خلال جمعيات الآباء) . وهكذا تدفع موازنة التربية المحلية ١٠ ٪ من التكاليف الكلية للمدارس ، ويأتي ٨٠ ٪ من هذه التكاليف من الدولة ، ويقدم الباقي من مؤسسات الشغل عن طريق ضريبة المرافقة المهنية وغيرها .

وبالرغم من ان هذا التجديد يبدو ضئيلا جدا للملاحظ الخارجي ، فقد كان تغييرا اساسيا للمبدا السائد ـ وهو اصعب الامور قبولا بالنسبة لاي فرنسي . وقد مهد الطريق ، بالتاكيد ، للتشريع الذي يفوقه أهمية

والذي ظهر عام ١٩٥٩ (وهو قانون دوبري Debré ، الذي سن في وجه معارضة كبيرة ، وبدعم وحيد هو دعم الرئيس ديغول) . وهو يقتضي تبديلا حقيقيا للمشهد العلماني .

ومثالا على ذلك نقول ، انه لما كان الطابع الحالي للتربية الفرنسية التي توفرها الدولة على جميع المستويات ، يستند تنظيميا الى قوانين ١٨٨١ – ١٨٨٢ ، تلك القوانين التي وضعها جول فيري Jules Ferry فان كل وثيقة ذات صلة بالتربيــة الفرنسية بينت الخصائص الثلاث لهذه التربية ، وهي : الالزامية خلال فترة محددة من العمر (من السادسة الى السادسة عشرة حاليا) ، والمجانية ، والعلمانية . وقد كان هناك دائما اتفاق على أن « حرية التربية » تتيح تعايش الخدمات العامة مع المؤسسات التربوية الأهلية . الا أن العبارات حديثة العهد اضيفت لتبين ان التربية الاهلية يمكنها أن تحصل على مساعدات مالية من الدولة في ظروف معينة . الا ان هذه المساعدات كانت خلال فترة ما بعد الحرب حتى عام ١٩٥١ مقصورة بصــورة رئيسة على المجالات غير الدينيـــة ، كالتربية التقنية .

وفيما يخص موضوع الكثلكة ، يعلن ٨٠ ٪ من السكان انهم من اتباع الكنيسة الكاثوليكية اللاتينية ، بالرغم من أن نسبة الذين يحضرون قداس الأحد بانتظام تبلغ الـ ١/٥ ، (ومعظم هؤلاء من النســاء) . اما ان يكــون المرء كاثوليكيا سياسيا ، فهذا شيء مختلف تماما . وتنعكس النسبة الى حد كبير في صفوف المعلمين . ذلك ان عدد كبيرا منهم يعارض الكنيسة بقوة ، اذا لم نقل انهم لا أدريون او ملحدون معارضون للكثلكة . وهذا هو أحد الاسباب في أن الكاثوليك اصروا دائما على حقهم في انشاء مدارسهم الخاصة ، وفي تزويدها بالمعلمين الذين يعينونهم بانفسهم ، وفي تعليم عقائدهم المذهبية المتميزة . كما انهم ناضلوا باستمرار للحصول على مساعدة مالية ومساعدات اخرى . ذلك أن عددا قليلا جدا من المؤسسات

الكاثوليكية أو المؤسسات غير الرسمية يتمتع بشهرة كبيرة . اما الغالبية العظمى من هـذه المدارس « الحرة » (كما يسميها الفرنسيون) فهي مدارس كاثوليكية عادية ، ابتدائية وثانوية ، تتبـع المنهـاج العلماني المطبق في المدارس العامة نفسه تقريبا ، مع فارق بسيط وهو اضافة العنصر الديني . وبما ان الدولة تحتكر الامتحانات ، تضطر المدارس الكاثوليكية الى الاذعان لمفردات المناهج المقررة لتلك الامتحانات .

لقد ادت التغيرات الدستورية العديدة التي حدثت منـذ الثورة الفرنسية (والتي أشرنا اليها فيما سبق) الى تناوب حكومات جمهورية وملكية وامبراطورية بل ودكتاتورية على حكم فرنسا ، وقاد ذلك في العادة الى حدوث تغيرات في العلاقة بين الدولة واولئك الذين يطالبون بدعم المدارس الكاثوليكية .

وهكذا فان مطالبة المدارس الكاثوليكية في فرنسا بالاعتراف والتمويل لم تكن قضية بسيطة على الاطلاق ـ شأنها في ذلك شأن العديد من الاقطار ذات التقليد اللاتيني ـ فقد فتحت العديد من الجراح القديمة . الا انها في فرنسا اقلقت العديد من الضمائر ، لانها اعادت الى ذكريات الناس مشاعر الكراهية والاحساس بالذنب التي ارتبطت بالحرب العالمية الثانية. لقد بقي الجمهوريون خلال اجيال عديدة يخشون ارتداد النظام القديم الذي يعطي النفوذ للملك او الامبراطور او الطبقة الارستوقراطية ، مع رجال الكنيسة الذين يشكلون حلفاءه الاقوياء . وخلال موجات المـد والجزر التي تناوبت في القرن الماضي كانت كل حكومة مناوئة للجمهورية تتيح لرجال الدين ضبطا اكبر في مجال التربية وقوة أشد في الشؤون المالية والسياسية ، وهذا كله لا ينصب على الكثلكة من حيث كونهـا دينا بالطبع ، ولكنه يبين السبب الذي يجعل عـددا كبيرا من المربين الفرنسيين يخشون المؤسسة الكنسية ، كما يخشون رجال الدين أيضا . وهناك مع ذلك مناطق (مثل بريتانيا) ما تزال تتمسك بالكثلكة بقوة تماثل تلك التي تعاديها بها مناطق اخرى ، او تقف لا مبالية ازاءهـا ، لاسباب سياسية في الغالب .

الا ان تزايد اللامبالاة ومرور الزمن خففا من حدة المشاعر . فالشبان الكاثوليك يتفهمون الآن ، على الاقل ، بعض الاسباب الكامنة وراء الضغائن القديمة ـ كما يتفهمون الحاجة للاصلاح بالقدر نفسه الذي يدافعون به عن كنيستهم . وفضلا عن ذلك كان الجدل يدور في معظم الاحيان حول ضبط المدارس وفعاليتها لا حول الدين نفسه . فالمدارس الكاثوليكية لا يمكن تحديثها ما لم تحصل على مساعدة حكومية اكبر ، كما أن الدولة لا تستطيع تحقيق تكافؤ الفرص او تحديث النظام بصورة فعالة ما لم يسر القطاع الكاثوليكي ، الذي لم يضبط حتى الآن ، ضمن الخط نفسه . اضف الى ذلك أن هناك مسالة التكاليف الهائلة التي تتحملها الدولة فيما لو كان عليها توفير كل شيء للاعداد التي تلتحق بالمدارس والتي تتزايد باستمرار .

ان اهمية القطاع المدرسي الخاص (وهو كاثوليكي بصورة رئيسية) لفرنسا تتجلى في الواقع المتمثل في انه ، قبل الاصلاحات الفرنسية عام ١٩٥٩ ، والتي عرضنا مخططها فيما سبق ، كانت المدارس الكاثوليكية تضم ربع الاطفال الفرنسيين في التربية الابتدائية ، وحوالي ٤٠٪ من طلاب المدارس الثانوية من نموذج الليسيه . اما اذا ادخلنا في حسابنا التربية الثانوية كلها ، فان نسبة الملتحقين بالمدارس الكاثوليكية تهبط الى حوالي ٢٨٪ من المجموع ، الا أن هذه النسبة تبقى عالية مع ذلك . وقد كان حينئذ ايضا حوالي ٢٥٠٠٠ طالب مسجلين في الكليات الطائفية الخاصة ، ولكنهم يتقدمون الى الامتحانات الحكومية في الجامعات (العامة) . ويرى الآباء الفرنسيون في معظم الاحيان ان الرعاية التي يحصل عليها اولادهم (ولا سيما البنات منهم) في المدارس الكاثوليكية افضل من تلك التي يحصلون عليها في مدارس الدولة ، او ان الاولاد يعاملون على الاقل ، بتسامح اكبر اذا ما احتاجوا الى فرصة ثانية للتقدم الى الامتحانات . كما ان القلاقل خفت كثيرا في المدارس الكاثوليكية منذ احداث ايار / مايو ١٩٦٨ .

ومن ضمن رزمة الاصلاحات الكبرى لعام ١٩٥٩ ما قام به الرئيس

ديغول من وضع ثقله كله وراء القانون الذي وضعه رئيس وزارته ميشيل دوبري M. Debré في ٣١ كانون الاول / ديسمبر ١٩٥٩ ، والذي قدم للمدارس الكاثوليكية صيغا تبدو مألوفة للمراقبين البريطانيين لانها تشبه شبها دقيقا التسوية الدينية التي اقيمت في قانون التربية عام ١٩٤٤ . وفي الحين الذي يضمن فيه قانون دوبري حق العبادة ، يقدم للمدارس الدينية امكانات ثلاثة وهي :

آ ــ يمكن لهذه المدارس ان تندمج ضمن التعليم الرسمي . ومن المفهوم ان المدارس الكاثوليكية رفضت هذا الترتيب .

ب ــ عقد مشاركة يقدم للمدارس الكاثوليكية والمؤسسات الاهلية الأخرى تكاليف مرتبات المعلمين ، ويعطي هؤلاء مكانة وشروطا مماثلة لما يحصل عليه بقية العاملين في التعليم ، وتلغي المدارس بالمقابل الاقساط المدرسية ، كما تحصل على مساعدات اخرى لتغطية تكاليف تسييرها . ويتوقع من المدارس في هذه الحالة ان تنسق التوقيت اليومي فيها والترتيبات الخاصة بالمنهاج مع مثيلاتها في المدارس العامة .

ج ــ اتفاق بسيط ، صالح لمدة لا تقل عن ثلاث سنوات ولا تزيد عن تسع سنوات ، يسمح للمدارس بأن تحصل على مرتبات معلميها في مقررات دراسية معينة . وتقوم المدرسة بالمقابل بتنسيق مفردات هذه المقررات والترتيبات الخاصة بمنهاجها مع مثيلاتها في مدارس الدولة . وقد عقد عدد كبير جدا من المدارس الكاثوليكية ــ ولا سيما الابتدائية ــ اتفاقا بسيطا من هذا النوع ، الذي يساعدهم بصورة واضحة على دفع مرتبات معلمي الرياضيات والعلوم وغيرها من الموضوعات التي يقل عدد المعلمين فيها .

وكان القصد في البداية ان يسمح ببقاء جميع هذه الترتيبات مدة ١٢ عاما فحسب على سبيل التجربة . ثم مدد التشريع عام ١٩٧١ . فقد بدا منذ ١٩٥٩ ان العديد من المدارس الكاثوليكية تستعيد قوتها ، بعد ان كان قسم كبير منها في حالة مؤسفة لاعتمادها على معلمين

ضعيفي التاهيل . وكان ضعف تاهيل المعلمين ، الذين يعمل معظمهم باجور زهيدة جدا ، هو ما قصد تحسينه عن طريق العون المالي السابق الذي قدم عام ١٩٥١ .ولعله من قبيل المفارقة ، ان اضطرابات الطلبة عام ١٩٦٨ وما بعد ، والكثير من التململ داخل المدارس الثانوية العلمة الذي برز نتيجة التجديدات نصف الناجحة ، دفعت العديد من الاباء والمعلمين لتفضيل « الوضع المستقر » في المدارس الكاثوليكية .

وكل ما يمكن قوله حاليا ، ان تشريع ١٩٥٩ مدد لفترة غير محدودة على الارجح ، وان حل « المسالة المدرسية » ما يزال ينتظر المستقبل . ذلك ان البلدان المجاورة مثل بلجيكا وهولندا توصلت الى حلولها الخاصة . ففي بلجيكا اتاح الميثاق التي تم الاتفاق عليه التعايش بين المدارس الكاثوليكية ومدارس الدولة ، وكل من القطاعين يحصل بموجبه على مساعدات كاملة . ومع ان هذا النظام لم يرض الجميع ، الا انه صالح للعمل . اما في هولندا فمن الممكن انشاء المدارس الكاثوليكية او البروتستانتية او العلمانية بناء على طلب الاهل ، شريطة وجود عدد كاف من التلاميذ . وتعامل جميع نماذج المدارس على قدم المساواة ، كما لو كانت مدارس رسمية تابعة للدولة ، بالرغم من خصائصها المتمايزة دينيا او فلسفيا . الا ان هذا الحل الوسط الذي يبدو جيدا ادى الى انقسامات اجتماعية وعقائدية . ويلح الهولانديون بقوة على الفرنسيين وعلى جيرانهم الاخرين لئلا يرموا بانفسهم في هذا النوع من الشرك ، بالرغم من تسامحهم الكبير في الامور الاجتماعية والتربوية . فقد كانت النتيجة الواضحة لهذا التدبير في هولاندا ان اصبح هناك مؤسسات كاثوليكية وبروتستانتية وعلمانية في مجال النقابات ومحطات الاذاعة والفرق الكشفية وغيرها . وهذه الانقسامات الدينية والعقائدية تستمر في اعاقة قيام التقارب المتحرر في المدارس ، ذلك التقارب الذي كان يشق طريقه منذ مدة طويلة في الحياة العادية خارج المدارس .

تحديات وتغيرات

مهما تكن الافتراضات التي قادت التربية الفرنسية قبل عام ١٩٤٠

فانها عانت ذلك العام من الصدمة القاسية التي أحدثها انهيار فرنسا العسكري . لقد وجهت آنئذ اتهامات واتهامات مضادة الى اجزاء عزيزة متعددة من الحياة الفرنسية والى الدور الذي أدته التربية (أو اخفقت في ادائه) في ذلك الانهيار . وقد ارتبط الاهتمام بالتحديث والديمقراطية بمطالب لايجاد نظام تربوي واقعي يجمع بين المطامح لتحقيق العدالة الاجتماعية ومزيد من العناية بالحاجات الفريدة ، وطرائق اكثر حداثة ضمن اصلاح للمناهج يناسب دولة حديثة في أوربا الغربية التي تبعث من جديد . في سبيل هذا التحول صيغت خطط «لانجفان ــ والون Langevin-Wallon » للاصلاح ، ومن اجل ذلك القصد قابلت غالبية الشعب الفرنسي تلك الخطط بالترحاب . فقد كان الجو السياسي في الاعوام التالية لـ ١٩٤٥ مشجعا للتخطيط طويل الامد بصورة عامة . ومن المهم جدا بالنسبة لفرنسا ان ننظر الى التطورات التربوية التي حدثت منذ ذلك الوقت (وحتى الآن) ، في ضوء الخلفية الاجتماعية ــ الاقتصادية والسياسية لتلك الخطط .

لقد تكونت عام ١٩٤٦ هيئة مركزية للتخطيط . ومنذ ذلك التاريخ وضعت سبع خطط ، لم تتطرق اولاها (التي انتهت عام ١٩٥٣ للتربية) ، بل اقتصرت على (المجالات العليا) المتحكمة باعادة البناء الاقتصادي . الا انه تم تشكيل عدد من اللجان المختصة ، في نطاق تلك الخطة ، عالج بعضها بصورة خاصة المتطلبات المدرسية والتنسيق فيما بينها . وقد مست الخطة الثانية (١٩٥٤ ــ ١٩٥٧) التربية بصورة اكثر مباشرة ، عن طريق اهتمامها بالابنية المدرسية . واعطت الخطتان ، الثالثة (١٩٥٨ ــ ١٩٦١) والرابعة (١٩٦٢ ــ ١٩٦٥) اهمية أكبر للتخطيط التربوي ، بصفته مسؤولا الى حد بعيد عن التشريعات الاصلاحية الهامة . وقد تم التجديد بصورة خاصة في مجال التربية الثانوية والعالية .

وخلال فترة الخطة الخامسة (١٩٦٦ ــ ١٩٧٠) ، جرى تركيز كبير على اصلاح بعض نقاط الضعف البارزة في التربية الفرنسية ، وعلى

تحقيق الديمقراطية فيها . وقد عنى ذلك زيادة عدد البنين والبنات الذين يواصلون الدراسة للحصول على تأهيل في المهن الهامة ضمن منظور فرنسا البعيد الامد للتحديث ، الا انه بالاضافة الى اي زيادة كمية ، ركزت الخطة ايضا على الحاجة الى تحقيق « الديمقراطية النوعية » . وقد عنى ذلك انسنة محتوى التعلم ، وتحسين العلاقات بين المدارس والمجتمع ، وبين التلميذ والمعلم .

وبعد فترة من التقوية الفعالة لاصلاحات التعليم الثانوي ، واعادة التكيف الحذرة خلال الخطة السادسة ــ التي سارت بسرعة اذهلت العديد من المشاركين ــ التزمت الخطة السابعة (١٩٧٧ ــ ١٩٨١) بتنفيذ الاصلاحات الجذرية التي اصبحت قوانين عام ١٩٧٥ (وهي اصلاحات هابي) ودخلت حيز التنفيذ بدءا من ايلول / سبتمر ١٩٧٧ .

كان على اواخر السبعينات ، واوائل الثمانينات ان تكون حاسمة فيما يخص النمو التقني واعادة التوجيه الاجتماعي ، في معظم بلدان اوربا الغربية . وكان من الضروري قيام اهتمام اقوى بالصلة بين المدرسة والعمل (في كلا الاتجاهين) . فالبطالة والتغيرات في الاعمال تشير مسائل اعادة التدريب واعادة تنظيم المنهاج وعلاقات التعليم / التعلم بصورة تجعل من الممكن ان تؤخذ بالحسبان اشكال التماس التي تضمها الحياة الواقعية خارج المدارس بدرجة اكبر . ولذلك فان « قانون التوجيه » للتعليم العالي عام ١٩٦٨ ، و « قانون التوجيه » للتربية المهنية المستمرة عام ١٩٧١ (وكلا القانونين سيكونان موضع دراسة فيما بعد) ، يجب ان يعدا ضمن هذا المنظور ، جزءا من السياق الذي اثر في قانون هابي Haby Law لعام ١٩٧٥ ــ ذلك القانون الذي يمثل خطة قوية لاحداث تحول شامل في التربية في مراحلها الابتدائية والثانوية والعليا (مع مقتضيات عميقة بالنسبة لادوار المعلمين واعدادهم) .

وبالرغم من ان ضرورات تنسيق العرض تضطرنا الى تأجيل تحليل تلك التجديدات المتنوعة بتفصيل الى ما بعد ، فانه يترتب علينا ان ننظر اليها في مجموعها على انها تتفاعل بصورة مقصودة . انها اجزاء

متكاملة من استراتيجية طويلة الامد لتقوية فرنسا خارجيا ، واعادة تكييف الحياة الاجتماعية والسياسية فيها داخليا . ان تلك الخبرات المكتسبة زمن الحرب ، وحكم ديغول الرئاسي الصلب ، « واحداث ايار / مايو ١٩٦٨ » ، وصعود فرنسا التقني الى مكانة قد تكون القوة العالمية الثالثة على الصعيد الاقتصادي ـ كل هذه الاشياء جعلت العديد من الزعماء الفرنسيين يشعرون شعورا حادا بدور التربية الحساس في التنمية والتخطيط .

لقد كان معظم التخطيط الذي حدث حتى تلك الفترة نابوليونيا ، بمعنى انه استند الى باريس ، ووعى جو المدينة ، وقام على التنافس الاكاديمي (في الجوانب ذات العلاقة بالتربية) . وحتى ذلك المدى ، استبعد التخطيط ايضا او اغفل جوانب عديدة للحياة والعمل في فرنسا ـ لئلا نقول قطاعات عديدة للسكان واهتمامات انسانية عديدة . وفي اواخر السبيعينات ، اتضح ان الدمج الفعال لهؤلاء الناس وهذه الاهتمامات كان ضروريا لاسباب تربوية واجتماعية وسياسية على السواء ، ولا سيما في التربية ما بعد الالزامية .

ان الشبان بين ١٦ و ٢٠ من العمر يبرزون الآن بشكل اوسع في العديد من القرارات التربوية ، الا انه بالنسبة للفرنسيين هناك اعتبارات تحمل نبرات اضافية خاصة بفرنسا . فبعد ان شهدت اوربا الغربية في سنوات ما بين الحربين العالميتين انخفاضا في معدل الولادات حصلت فرنسا في فترة ما بعد الحرب على معدل ولادات يزيد على ما حسبه جميع علماء السكان . فالناس يتزوجون في سن مبكرة ، وينجبون عددا اكبر من الاولاد . وضمن سكان فرنسا الذين يتزايدون بصورة سريعة يفوق الصغار الكبار من حيث العدد . فبحلول عام ١٩٧٢ اصبح اكثر من ٤٠٪ من السكان يقعون دون سن الـ ٢٥ ، وثلث هؤلاء تقريبا يقع دون سن الـ ٢٠ . لقد كان في الواقع عدد الذين يقع عمرهم دون الـ ٢٥ ذلك العام يبلغ ضعف اقرانهم عام ١٩٣٩ ، بالرغم من ان نسبة زيادة السكان خلال تلك الفترة لم تتجاوز ١٥٪ . وقد وصل

تفجر الالتحاق بالمدارس حوالي ١٣ مليونا في اواسط السبعينات ، وهذا يعني انه تضاعف خلال ثلاثة عقود .

ومن الجدير بالذكر ، ان جميع هذه الاعتبارات مسجلة بصورة دقيقة في المطبوعات الرسمية ومدرجة ضمن الخطط العامة على نحو ما « فدوائر الاحصاء الفرنسية شديدة البراعة » . وهناك تعدادات دقيقة للنسب التي تكمل حاليا مستويات التربية المختلفة وتحصل على البكالوريا او على مؤهل آخر ، مع علاقة هذه النسب كلها بمتطلبات القوة العاملة المنظورة في زمن ما . وهذه الحسابات لا تنطلق بالتأكيد من الاعتبارات التربوية فحسب ، بالمعنى المدرسي للكلمة ، ولكنها جزء من مقاصد فرنسا لتحديث البلد كله واعادة بنائه .

ومع هذه الاسقاطات الحذرة يجب الا تغيب عن اذهاننا المحاولات المقصودة للتخفيف من المركزية واعادة توزيع الصناعات ، وتنمية المدن الاقليمية ، والتطوير المخطط لمساقات الدراسة الثانوية (ولا سيما في « الحلقة الثانية » من سن الـ ١٥ او ١٦ فما بعد) مع المحاولات المتكررة لاصلاح البكالوريا(او في الحقيقة،لان يستبدل بهاشيء اكثرملاءمة للتقدم التقني والعدالة الاجتماعية ــ وغير ذلك) . ومع ذلك فقد ترددت الشكوى من أن كل ما يجري ليس الا محاولات فجة لتشخيص الاعراض اكثر منه عناية بمرض اساسي تعاني منه التربية الفرنسية ، ذاك الذي يجعل المجتمع الفرنسي « عتيق الطراز » .

ويبدو ذلك غريبا عندما ننظر الى الانجازات الرائعة للعقد الذي تلا اصلاحات ١٩٥٩ : فقد انشأ الفرنسيون مدارس شاملة في كل مكان تقريبا على انها النوع النموذجي للفئة العمرية من ١١ الى ١٥ ، وادخلوا نماذج جديدة من المساقات الدراسية ، والشهادات وبنى التعليم العالي ، وبدا انهم في سبيلهم الى تدشين نظام جديد في الثانوية العليا والتعليم العالي ــ بالنسبة لفرنسا على الاقل . الا انه من الممكن استشفاف عدم استقرار تلك الخطط الاصلاحية والقوة

السياسية للمسؤولين عنها عن طريق مؤشرات داخل فرنسا وخارجها . فخلال ما يزيد قليلا على عقد واحد ، جلب عشر من الوزراء الفرنسيين الارتباك لهم ولمستقبلهم السياسي عن طريق محاولة القيام باصلاحات كان من المفروض تعميمها على نطاق واسع في حال نجاحها . وخارج فرنسا كانت استياءات طلاب الجامعات (وطلاب المدارس الثانوية احيانا) قد علت بها الاصوات في بركلي وطوكيو ولندن وبرلين . وراح الاساتذة والباحثون يشكون ايضا في افتراضات المخططين . وفجاة ، بدا وكان احداث ايار / مايو تنفجر كعاصفة فوق باريس . ومنذ ذلك الوقت لم تعد التربية والسياسة في فرنسا كما كانتا عليه . لقد هدات العاصفة ، ولكن ما تلاها من آثار ما يزال عميقا . لقد شكلت الصدمة النفسية والاجتماعية حافزا دائما للتغير ، لان آثارها بلغت ذروتها بالضبط في تلك النقاط التي كان تفوق فرنسا وطموحها فيها يبدو اكثر ما يكون امانا .

احداث ايار / مايو ١٩٦٨

لقد اظهر التلفاز الفرنسي طوال فترة القمة لعاصفة ١٩٦٨ ، مشاهد للعنف لم يسبق لها مثيل في العالم . وقد استجابت الاحداث وتحركات المهن في فرنسا على مدى سنوات عدة فيما بعد لتلك التجربة المحطمة — وبصورة مستمرة . كما ان المقاصد التشريعية ما تزال حتى الآن تستجيب الى هذه الذكرى ضمنيا ، ان لم يكن بصورة مكشوفة ، بالرغم من ان المشهد المعاصر قد يكون هادئا ، وان الطلاب قد يكونون اكثر انشغالا بالحصول على عمل والحفاظ عليه .

كانت اضطرابات ١٩٦٨ علائم لا على شيء انتقالي في فرنسا فحسب او في التعليم العالي فحسب ، بل على ارتياب في عملية توجيه الشبان في قنوات ضيقة محددة مسبقا لتلائم مقاصد الكبار (او ربما يقينياتهم التي لم توضع موضع تساؤل) . ومنذ تلك الاحداث واجه المربون تحديا لتلبية حاجات الشبان والتلاؤم مع افق اللايقين ، بدلا من الاعتماد على

التنبؤات الافتراضية التي اتصف بها العديد من المخططين في العديد من الدول او المنظمات الدولية وخلال الستينات . لذلك كان من المفيد متابعة القصة عن كثب ضمن الإحداث الحية للسياق الفرنسي ، ذلك انها نسخة فرنسية لمشكلة واسعة الانتشار . ان النقد الاساسي للنظام الجامعي (الذي يحمل دائما معاني اضافية تذكر بالنظام التربوي كله كما يتجلى من المصطلحات العادية المستخدمة في فرنسا) ، انطلق من اساتذة جامعيين اجتمعوا في كان Caen عام ١٩٦٦ (قبل ايار / مايو الخطر بسنتين) . وقد نشرت تعليقات اولئك الاساتذة على نطاق واسع في الصحف المختصة والعامة ، ولقيت صدى في عدة انظمة جامعية خارج اوربا الغربية ــ شرقا وغربا .

وفي عام ١٩٦٧ ، أثناء أحد الاضرابات الصناعية المتكررة في فرنسا ، قام طلاب من ثماني ثانويات (من نوع الليسيه التي تشتمل ايضا على صفوف اضافية او اعدادية تقود الى المسابقات التي يتقدم اليها الطلاب في حوالي سن الـ ٢٠) باضراب مع طلاب جامعيين دعما لمطالب العمال ، ففصل طالب من المدرسة ، وفرض وزير التربية دوام يوم اضافي على سبيل العقاب . وفي كانون الثاني / يناير ١٩٦٨ ، اجتمع طلاب من ٥٠٠٠ ليسيه أمام « ليسيه كوندورسه «Lycée Condorcet» » وحصلوا على اعادة قبول الطالب المفصول في المدرسة .

ومن تلك البداية الصغيرة ، راح طلاب الليسيه يجربون قوتهم المرة تلو المرة حتى أيار/مايو في مناسبات متتالية ، وفي مظاهرات تجمع الواحدة منها بين ٣٠٠٠٠ طالب وخليط من ٥٠٠٠٠ شاب ينتمون الى فئات مختلفة ، ويقيمون حواجز في باريس وامكنة اخرى . وفي ١٠ مايو /أيار ١٩٦٨ كان هناك اضراب عام تجمع اثناءه ١٠٠٠٠٠ طالب ليسيه في الشوارع . ونشرت لجان النشاط في الليسيه بيانا في ١٣ أيار /مايو تعلن فيه حقها في العمل السياسي داخل مدارس الليسيه ، وحق طلاب « الحلقة الثانية » (الفئة العمرية من ١٥ الى ١٨ أو ١٩) في الاضراب ، وحقهم في « النضال ضد النظام الجامعي » . وفي هذه المظاهرات وقع

صدام عنيف بين الطلاب وقوى الامن والنظام ، وبين الطلاب والسلطات الجامعية من جهة اخرى ، الا انهم كانوا يتمتعون بدعم ملحوظ من عدد اكبر من المدرسين الجامعيين الشبان ، ومن بعض الاساتذة الاكبر سنا ، بل ومن عدد من الآباء ايضا .

وخلال السلوك المضطرب الذي اعلنت عنه وسائل التواصلات الجماهيرية (بقدر من التضخم من دون شك) ، ووسط الاحكام المتطرفة التي تضمنتها البيانات الساذجة ، كان هناك تشخيصات حاذقة وبناءة لمشكلات التربية الحقيقية الكامنة في قلب الازمة الفرنسية . تمثل بعضها في عبارات عامة حول الحاجة الى الاصلاح وامكانية تحقيقه ، وتناول بعضها الآخر بتفصيل اصلاح المناهج ، والتنظيم ، والعلاقات في كل نوع من المؤسسات التربوية . وكان هناك ايضا قسم آخر تمثل في مجموعة من الشتائم والاحتجاجات غير الناضجة . وقد ظهر اثناء ذلك كتاب صغير الحجم عظيم القيمة بعنوان « طلاب الليسيه يحتفظون بحق الكلام » (دار Seuil ١٩٦٨) كتبه فريق من الطلبة استنادا الى مداولات لجان النشاط في مدارسهم ، وهو يتضمن رواية لتاريخ الاحداث مع مقترحات واعية جدا لاصلاح البنية والعلاقات والتوجيه في التربية .

ومما علا به النفير من النداءات ، المطالبة بالمزيد من « المشاركة » . وقد فسر ذلك على انه يعني الحصول على حصة في تخطيط العمل وادارة المدرسة . الا ان هدف النقد الواضح الذي احسه معظم الطلاب كان اضاعة وقتهم بحجز عقولهم في المدرسة والجامعة . فقد اعلنوا ، على سبيل المثال ، انه يمكن الحصول على « الاستقلال » عن طريق تنظيم افضل لليوم المدرسي . كما اعلنوا ان النظام التقليدي يجحف بحق النمو الجسمي والعقلي والجمالي عن طريق تقديم كمية موسوعية من المعرفة ، فهو يفرض على طالب الليسيه معدلا يزيد على ٤٠ ساعة اسبوعية من العمل المدرسي والوظيفة البيتية (فاسبوع الـ ٤٠ ساعة هو المعيار في العمل الصناعي . وقد حسب بعض الملاحظين ان العديد من الطلاب في

التربية الثانوية العليا ربما كانوا يعملون ٦٠ ساعة اسبوعية أو أكثر على نحو ما) .

واقترح الطلبة ان العمل المدرسي يجب أن ينجز كليا داخل الليسيه، والا يستغرق هذا القدر من الوقت الخارجي . كما اقترحوا ان يخصص ثلث الوقت للنمو النظري او الفكري في المواد الاساسية عن طريق التعليم الشكلي ، في فترة الصباح ان امكن . وأن يشتمل ثلث آخر من الوقت على عمل مدرسي خاضع للاشراف ، من نوع التجارب ، والعمل ضمن الفريق ، والمشاريع الخاضعة للاشراف ، والمناقشات ، والزيارات ، والرحلات . اما الثلث الباقي فيجب أن ينذر للرياضة والفعاليات الجمالية كالفن والموسيقا والتمثيل وما شابه ذلك .

ويقول الطلبة ، ان المعلم يجب ان يكون ، ضمن تلك الشروط ، مربيا ، وان يبعث الحياة في العمل بصورة مستمرة . ويتبع ذلك ان يقضي المعلم يومه كاملا في المدرسة (فمعلمو المدرسة الثانوية في القارة الاوربية يقضون في العادة مدة تتراوح بين ١٥ و ١٨ ساعة اسبوعية في المدرسة ، ويغادرون المدرسة حالما ينتهون من أداء تعليمهم الشكلي) . على أن الطلبة اعترفوا في أحد بياناتهم بالمبدأ الشائع والاجراء المنتشر وهو أن يستمر المدرسون في تمضية ثلاثة أيام اسبوعيا في المدرسة على المستوى الثانوي العالي . وأن معاملة تفضيلية يجب أن تعطى لاولئك المعلمين الذين تتطلب معارفهم ومهاراتهم ذلك الاجراء (كحاملي التأهيل التربوي العالي The agrégés). ويعتقد الطلبة ان كل ذلك يمكن تحقيقه مع قدر أكبر من الاستقلال وبنجاح كامل شريطة توفير التجهيزات والمواد الاساسية .

اننا نعرض خلاصة وجهات النظر هذه ، لا على أنها اشياء استثنائية بل على أنها عينة ممثلة للكثير مما كان يظهر في المقالات والكتب التي نشرت في تلك الفترة . وقد اعطى المديرون الكبار والمفتشون وموظفو الوزارة تقديرهم لحصافة الطلاب ومقترحاتهم البناءة منذ ذلك الحين . وادرج العديد من تلك المقترحات ، ومن دون شك ، ضمن خطط

الاصلاح ، كما اعترف بذلك بعض الكبار الذين توافرت لهم الشجاعة الكافية . ومع ذلك فحيثما تذهب ، في أي من مدارس فرنسا ، سترى أن الناس مايزالون يتحدثون عن « احداث أيار/مايو ١٩٦٨) مبهوري الانفاس . وفي حين يتحدث عنها العديد من المعلمين الاكبر سنا باشمئزاز شديد معلنين ان الخراب لم يصب المدارس فحسب ، بل النظام التربوي الفرنسي برمته ، يوافق آخرون على أن الاشياء لن تعود مطلقا الى سابق عهدها ، ولكنهم مسرورون لذلك . وفي سبيل تلبية اغراض المقارنة ومشاركة المعلمين الفرنسيين صدمتهم بتلك المقترحات في الوقت ذاته ، يجدر بنا تعداد بعض شكاواهم .

فمن بين الشكاوى التي اعلن عنها العديد من مدرسي الليسيه المتقدمين في السن ، انهم لم يعودوا قادرين على تقديم محاضرات عامة ، او مجموعة متكاملة من المحاضرات الشكلية ، وان الطلاب لم يعودوا يصغون اكثر من ٢٠ دقيقة بصورة مستمرة دون أن يتدخلوا مطالبين بالمناقشة ، وان هؤلاء يرفضون اداء القدر المطلوب من الوظيفة البيتية ، وانهم لا يحترمون « السلطة » في المدرسة والبيت او في مواقفهم ازاء الاخلاق والسياسة . وفي بعض مدارس الليسيه التي تاثرت بصورة اعمق ، برز التغير في اللباس والتصرفات والمواقف ازاء العمل . الا أن اولئك الذين اعتادوا رؤية الطلاب في العديد من المدارس الانكليزية ، وبصورة اخص في السويد او مدارس القارة الأخرى ، لن يجدوا أي باعث على القلق اطلاقا . كان هناك من دون شك ، مدارس اضطربت اضطرابا عميقا ، وطلاب قلقوا بصورة خطيرة ، الا أن الملاحظ الخارجي احس بصورة اكبر بشعور الانتهاك الذي أبداه العديد من المعلمين أكثر مما احس بالسلوك المشاكس وغير المعقول الذي قام به الطلاب . (من الممكن ان تكرر اننا نتناول الطلاب في اعمار ١٦ ــ ٢٠ بصورة رئيسة) .

وذلك الشعور بالانتهاك والهلع نفسه والمصحوب بالاشمئزاز أدى الى استجابة الحكومة استجابة صارمة . لقد فرض « القانون والنظام » بشدة ، ولكنه في حين ظن البعض ان الحكومة ستنهار تحت وطأة

الفوضى ، انقذ الوضع بسرعة نتيجة فشل العمال والطلاب في التعاون لفترة طويلة . (ومن الواضح انهم لم يفهم بعضهم بعضا) . واستجاب المجلس النيابي بوضع جدول مباشر لاصلاح التعليم العالي . كما وضع الخطوط العامة للمقترحات الجوهرية لاصلاح المدارس والمناهج والعلاقات والتوجيه في التربية . وستناقش تفاصيل هذه التجديدات فيما بعد ، الا انه يبدو من المناسب ، من اجل تقدير حدة النقد الذاتي على اعلى المستويات ، ان نعرض مقتطفات من قانون التوجيه (للتعليم العالي) الذي صدر في ١٣ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٦٨ فقد جاء فيه : « كان من نتائج صلابة اطار الكلية ان المنظمة اصبحت شديدة الاتساع ، لا انسانية في ابعادها » . « المركزية ، التي صممت اصلا لتحقيق التنسيق ، ادت الى الاختناق . ولم تعد تحقق الانسجام في المبادرات ، بل هددت بشلها » ، « النظام التربوي بقي معزولا ، وفي وقت كانت فيه فرنسا تفتح تخومها ، كان نظامها التربوي يتراجع ضمن تخومه » ، « ان النظام التربوي الفرنسي ، المعزول عن زمنه ، وغير المتلائم مع متطلبات العالم المعاصر والمنافسة الدولية ، لم يصبح واعيا بنقاط ضعفه الا ببطء » .

هذه التعبيرات الرسمية من مقدمة قانون التوجيه للتعليم العالي كانت اتهاما مذهلا ، لا للنظام الفرنسي ما بعد الثانوي وطرائقه فحسب ، بل لكل عمليات الاصطفاء والمناهج التي كانت تسبق التعليم العالي . ولنقل بايجاز ، ان الحكومة نفسها والنظام الدستوري في فرنسا تعرضا للخطر نتيجة التصلب التربوي الذي تحداه الطلبة (وبعض المعلمين على الاقل) ، ذلك التصلب الذي كان من الممكن ان يستمر فيه الاداريون والاكاديميون (الذين يحافظون على بقائه) لولا تلك الصدمة الفجائية .

ومن الواضح ، ان الخطوط العامة للمدارس قد وضعت موضع شك ، في جميع قطاعات النظام التربوي ، وضمن عملية اعادة التوجيه الدائرة حوله على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي برمتها . لقد نظرنا الى الصعوبات التربوية الفرنسية ضمن المنظور الفرنسي ، الا ان

الفرنسيين بصورة عامة (والشبان منهم بصورة خاصة) اعترفوا بارتباط هذه الصعوبات ارتباطا واسعا بالقضايا الاساسية في التربية والمجتمع ، كما نعترف نحن بذلك الارتباط معيارا للسياسة المستقبلية .

الدافع للاصلاح واتجاهه :

تحت وطاة هذه التحديات العديدة ، واثناء تنفيذ التشريعات (او التعبيرات عن المقاصد) التي صيغت حتى الان ، يتوقع أن تستمر بنية المدارس ، والتنظيم ، والمناهج ، والصلات مع الحياة العملية ، في فرنسا في التطور حثيثا ، ضمن زخم التغير الذي تجلى بعد ١٩٧٥ . وبالرغم من أن عدم الاستقرار السياسي ظل بارزا مدة طويلة في فرنسا (نظرا لنظام تعدد الاحزاب ، وتحولات الائتلاف فيما بينها) ، فان تطور السياسات التربوية فيها ، اذا ما قيس بالماضي ، يبدو مستمرا منذ نهاية الحرب العالمية الثانية ضمن منطق خاص به . لقد كانت هناك وقفات وانطلاقات بالطبع ، بحسب تقلبات القوة السياسية والمصالح المحلية ، الا أن تلك التقلبات والمصالح نفسها مكنت حكام فرنسا أحيانا من أن يدعوا لانفسهم خططا اقترحها عام ١٩١٨ فريق من المجندين السابقين الشبان أطلقوا على انفسهم اسم (انصار التربية الجديدة The new education fellowship) ، وقد وسعت تلك الخطط بصورة كبيرة في مقترحات اصلاح لانجفان ــ والون Langevin-Wallon لعام ١٩٤٧ .

ولما كان من المستحيل التنبؤ بتفاصيل شكل المدرسة ، أو بالتركيز الذي يمكن أن يبرز في اثر الانتخابات التي تضع هذا الحزب او ذاك في السلطة ، يجدر بنا أن نعيد الى الاذهان بعض السوابق القوية التي كونت الخطوط العريضة للنظام الحالي والمستقبل المنشود . وبهذه الطريقة نلاحظ أن الحكومات المحافظة ــ كحكومة ديغول عام ١٩٥٩ ــ تبنت أو كيّفت سياسات تربوية ظهرت في الاصل عند الاشتراكيين أو الشيوعيين مثل لانجفان Langevin ووالون Wallon) حين بدا

الجو مؤاتيا من الناحية السياسية ، والاصلاح قابلا للتحقيق . وفي هذا الضوء أيضا ، تتخذ موضوعات عدة مثل توسع الالتحاق كميا واجتماعيا و « ديموقراطية » المناهج والعلاقات ، وفوق كل شيء تجديد المساقات الدراسية والمدارس ، والتركيز على « التقنية » والصلة بالعمل في التربية ما بعد الالزامية معنى جديدا . فنحن نراها لا على أنها أشياء ادخلها برتوان Berthoin وديغول De Gaulle عام ١٩٥٩ ، او فونتانه Fontanet عام ١٩٧٣ ، او هابي Haby عام ١٩٧٥ (او مقترحات الاشتراكيين المضادة عام ١٩٧٨) فحسب ، بل على أنها سلسلة من الاستجابات التربوية المترددة نوعا ما ازاء مرحلة تقنية ابعد مدى .

وهكذا فلنتذكر بالفرضيات التفسيرية التي قدمناها في الفصل الثاني ، ونعترف ايضا بأن اي بنية او طريقة حالية ، ليست الا تعبيرا أسلوبيا (كما يمكن أن يقال) عن الكيفية التي يحاول بها الناس هنا ، وفي هذا الوقت ، أن يتلاءموا مع التوترات التربوية / الاقتصادية التي تتعارض في معظم الاحيان . ونرى أن « جدلا واسعا » على الصعيدين الدولي والقومي على السواء ، يرتفع الآن فوق النظرات الفئوية والحزبية . وهذا الجدل الواسع يتطلب تحليلا مقارنا وجماعيا للجماعات والامكانات ، كما يتطلب ، بعد اتخاذ القرارات سياسيا ، دراسة مقارنة للتنفيذ والادارة . ويشكل هذا كله عملية تختلف اختلافا كبيرا عن الاعتماد على النظريات ، والتنبؤات ، أو البيانات الحزبية حول التربية .

وفي ضوء هذه الملاحظات ، وأثناء توقع الكيفية التي ستتخذها الاتجاهات الحالية ، يبدو مناسبا أن نتناول تدابير خطط لانجفان ـ وآلون لعام ١٩٤٧ ، وان ننتقل منها بايجاز الى الوقت الحاضر ، مع عرض الخطوط العامة للنظام الحالي في فرنسا .

لقد ارتدت خطة لانجفان ـ وآلون للاصلاح ، التي نشرت عام ١٩٤٧ ، أهمية خاصة لأنها اقترحت اعادة بناء كاملة للتربية الفرنسية في « حلقات Cycles » ثلاث . تغطي الحلقة الاولى (٦ ـ ١١) تقدمات التربية الابتدائية العادية ، ولكن مع تركيز أكبر على اعطاء جميع الاولاد

آفاقا من الفرص طويلة المدى ومقاربة اكثر انسانية للموضوعات التي يجري تعليمها على هذا المستوى. أما الحلقة الثانية المصلحة (١١ــ١٥) والتي وصفت بانها « حلقة التوجيه The orientation cycle » فقد قدمت جوا أكثر مرونة ونظاما للاصطفاء الحر من اختيارات يجمع كل منها بين الاهتمامات العلمية والادبية والفنية والتقنية . على أن يوجه التلاميذ نحو مجموعات الاهتمام التي تبدو مناسبة لحاجاتهم وامكاناتهم . وأما الحلقة الثالثة فقد سميت « حلقة التحديد The determining cycle » .

وقد اقترحت الخطة على ذلك المستوى ثلاثة نماذج مختلفة للتربية : النموذج العملي (في مدارس تعلم الصنعة apprenticeship) ، و « النموذج الفني » ، الذي يعني الدراسات الصناعية أو التقنية والتجارية ، والنموذج الاكاديمي أو « الدراسات النظرية » . وهناك نقطة هامة تتمثل في ان هذه المسارات المتوازية الثلاثة تضم بعض الصفوف المشتركة فيما بينها ، وان امكان الانتقال من احدها الى الآخر (مع تعليم اضافي حيث تمس الحاجة اليه) قد روعي ضمن المقترحات .

وقد تارجح تاريخ هذه « الحلقات » الثلاث لمقترحات لانجفان ــ وآلون بين النجاح والفشل منذ ذلك الحين . ولكنها اقتربت على المدى البعيد من التحقيق بفضل الاصلاح التربوي الفرنسي . كما وضعت بلدان اخرى موازيات لها ضمن اصلاحاتها التربوية . ولا بد من الملاحظة، على كل حال ، ان المصطلحات المستخدمة في المدارس الثانوية الحالية تختلف الى حد ما . فمصطلح « الحلقة الاولى » يستخدم في المرحلة من ١١ ــ ١٥ ، في حين يعود مصطلح « الحلقة الثانية » الى مرحلة من ١٥ ــ ١٨ .

كما اقترحت اصلاحات لانجفان ــ وآلون مستوى لاحقا للثانوي يضم مرحلتين ويشكل التربية الثالثة أو العالية . وبدلا من تناول اصلاحات التعليم العالي هنا ، يبدو من الافضل أن نربط خطط اصلاح لانجفان ــ وآلون بدورها في قيادة السياسة العامة ضمن النمط الكلي

لخطط الاصلاح الفرنسي . والشيء الغريب في اصلاح لانجفان ـ وآلون أن أمره لا يقتصر على انه لم يوضع مطلقا موضع التنفيذ في فترة نشره ، بل انه لم يناقش في الجمعية الوطنية ، ولم يمول اطلاقا بالتاكيد . ومع ذلك ، فان عددا من التغيرات الهامة حدثت حتى قبل أن ينشر .

والجدير بالذكر من هذه التغيرات ، أن البكالوريا الصناعية ـ التقنية ادخلت عام ١٩٤٦ . وأن تغيرات هامة في بنية المدرسة الثانوية دمجت ضمن ما يسمى « بالصفوف الجديدة Classes nouvelles » التي اتبعت توصيات لانجفان ـ وآلون ، كما ادرجت في مدارس الليسيه الرائدة التي احدثت فيما بعد . وهكذا كان مقدرا لهذه التوصيات أن تمارس تأثيرا ذا دلالة في التفكير اللاحق حول الاصلاح التربوي الفرنسي . ومن الممكن ايضا ان نرجع عددا من التغيرات في بنية البكالوريا والتعليم العالي الى هذه الوثيقة الهامة . كما ان المقترحات لاعادة توجيه تربية المعلمين ، والتدريب اثناء الخدمة للمعلمين ، ينبثق ضمنيا في الواقع من الحاجة الى مقاربة تربوية جديدة كليا ، اذا كان لهذه الاصلاحات أن تنفذ .

وقد يسامح الملاحظ المقارن الذي يتفحص الموضوع من الخارج ، اذا لاحظ ان عددا كبيرا من مقترحات لانجفان ـ وآلون تحمل شبها بينا مع برنامج « انصار التربية الجديدة » الذي أشرنا اليه فيما سبق ، ومع الاصلاحات التي نفذت لتوها في تلك الاقطار التي امضى فيها عدد من كبار التقدميين الفرنسيين سنوات نفيهم ، في أثناء احتلال فرنسا بعد ١٩٤٠ ـ ومن ضمنهم الجنرال دوغول . لقد كان هناك اتجاه لدى المصلحين الفرنسيين لان يكونوا غير واعين حقا للتجديدات والبحوث التي تجرى في البلدان الاخرى ، بالرغم من ان ذلك الانعزال تحطم بصورة بطيئة . ويلاحظ الآن اهتمام متزايد بالبحوث المقارنة . فوزارة التربية الفرنسية يتوافر فيها الآن علماء مرموقون يعملون بتعاون كامل مع الدراسات والبحوث المقارنة داخل فرنسا وخارجها .

ولنفحص تنظيم التربية الفرنسية قبل اصلاحات هابي الشاملة

وبعدها ، على خلفية هذه الخطة الاستراتيجية الرائعة ، تلك الاصلاحات التي حصلت على الموافقة القانونية في تموز / يوليو ١٩٧٥ ووضعت تدريجيا موضع التنفيذ بدءا من ايلول / سبتمبر ١٩٧٧ فما بعد . وقد كان القانون دقيقا وشاملا لدرجة انه نقل الى حيز العمل عن طريق (١١) قرارا وزاريا ، و(١٩) امرا صادرا عن الادارات المحلية ، و(٢٠) توجيها مفصلا صادرا عن الوزير نفسه .

وذلك الاجراء يبين الطابع النابوليوني المستمر للادارة التربوية الفرنسية ، بالرغم من أن التشريع الحديث كان يقصد بوضوح دمج استجابات عدد اكبر من الفرنسيين ، وتعاون عدد اكبر من المشاركين النشطين ، حين شرع في تغيير طابع النظام التربوي .

وعبر الـ (٢٦) اكاديمية (المناطق التربوية) كلها ، والـ (٩٥) دائرة ، بدأ بعض المعلمين على الاقل ينتهزون فرصهم ضمن البنية المتطورة . سيقول لك العديدون من تلقاء انفسهم ، إنهم يتمتعون بحرية كاملة في استخدام الطريقة التربوية التي يختارون ، وفي تفسير موادهم التعليمية وتكييفها ، وفي اشياء من هذا القبيل . ولكن كل شخص سيقول عاجلا أم آجلا أن موضوعات الدراسة ، والبرامج ، ومتطلبات الامتحان ما تزال تحدد بصورة دقيقة كما كان الوضع دائما ، بدرجة انه لا يمكن احداث أي تغير دون موافقة احدى الجهات العليا ، وهي تعني عادة احد المفتشين في الاكاديمية . وضمن المفتشين على مستوى الاكاديمية ، يصادف المرء في معظم الاحيان استعدادا نظريا لتشجيع التجديد . الا ان العمل التعاوني المتداخل بين الموظفين الكبار ومعلمي الصفوف يتطلب فترة طويلة من الممارسة ، والتشجيع ، والتدريب اثناء الخدمة من اجل أن يصبح فعالا بصورة حقيقية . وفي كل الاحوال ما تزال بنية انواع التماس داخل المدرسة وخارجها بحاجة إلى المزيد من العناية .

النظام المدرسي الشكلي :

تبدأ التربيــة الالزاميــة في السادسة من العمر ، بالرغم من أن الاحكام التفسيرية لاصلاح ١٩٧٥ تبين انه : نظرا لأن الغالبية الساحقة من الاولاد الفرنسيين كانوا بالفعل في المدارس قبل ذلك العمر ، فان على المدارس أن توسع الصف الاعدادي (في السادسة من العمر) الى الاسفل حتى سن الخامسة . وبهذه الطريقة يمكن وضع برنامج أكثر مرونة بشكل « حلقــة اعدادية » من سنتين ، من الخامسة حتى السابعة ، تضاف اليها حلقتــان اخريان يتكون كل منهما من سنتين ، وتكتمل بذلك مرحلة المدرسة الابتدائية (حتى سن الحادية عشرة) .

وينطوي هذا التغيير الظاهري الطفيف ، على تغيير دقيــق في التركيز . فقد كانت نسبة عالية جدا من أطفال فرنسا تداوم فعلا دواما طوعيا قبل الابتدائية . وقد بدأت المدارس قبل الابتدائية بداية متواضعة منذ الثمانينيات في القرن التاسع عشر ، ولكن تزايدا كبيرا فيها حدث في فترة ما بين الحربين ، وارتفع بصورة أكبر منذ ١٩٤٥ . وفي أواسط السبعينيات من هذا القرن كان ما يزيد على ٨٠٪ من الاطفال في أعمار الثالثة حتى الرابعة ، وما يزيد على ٩٥٪ في عمر الخامسة ، يداومون في « مدارس الامهات écoles Maternelles » أو في صفوف الحضانة . وهناك نسبة صغيرة (دون ٢٠٪) تبدأ من سن الثانية . ويقصد قانون ١٩٧٥ الى توفير تلك الفرصة لجميع الاهل الراغبين فيها ، حتى بدءا من عمر الثانية .

وبالرغم مــن هــذا الالتحاق المبكـر ، فان التربيــة الالزاميــة لا تلزم الاطفال بالدوام على المدرسة . انها ترغم الاهل ، كما هي الحال في بريطانيا ، على أن يعنوا بأن يحصل ابناؤهم على تربية مناسبة عن طريق تعليم منهجي . على أن الفرنسيين يعتمدون بوضوح على المدرسة (ولا سيما ضمن النظام العام) بدءا من سن مبكرة جدا . فالتربيــة قبل المدرسية في المؤسسات الرسمية اصبحت معتادة الآن بالنسبة

لغالبية الاطفال في معظم بلدان أوربا الغربيـة ، بالرغم من أن النسبة الفرنسية هي النسبة الاكثر ارتفاعا (وعلى النقيض من ذلك ، اقتصرت هذه النسبة في بريطانيا على ١١٪ من الاطفال بين الثانية والرابعة في دور الحضانة في بداية السبعينيات) .

على ان هذه البداية المبكرة لاتعني الانطلاقة الناجحة بالنسبة لجميع الاولاد الفرنسيين . ف ٢٠٪ من الاطفال كانوا يضطرون الى اعادة برنامج السنة الاولى ، حتى في السبعينيات ، نظرا لانهم لم يصلوا الى المعيار المطلوب . اضف الى ذلك ، ان الرسوب يصبح تراكميا في حالات عديدة. ففي بداية السبعينيات ، لم يكمل السنوات الابتدائية الخمس في الوقت المحدد رسميا الا طفل واحد من اربعة اطفال ، والعديد من الآلاف أعادوا الصف الابتدائي الاخير في مستوى من ١٠ ـ ١١ سنة . وقد توزع هذا التأخر (الذي يعد اخفاقا) بصورة غير متساوية ، على الصعيدين الاجتماعي والاقليمي . ولا تمثل فرنسا استثناء في هذا كله ، نظرا لان ظاهرة اعادة الصف شائعة في القارة . وعلى صلة بهذه القضية نلاحظ الاعتماد على معدلات قومية للتحصيل يحكم عليها استنادا الى « معايير » محددة ، في مدى محـدد من الكفاءات ـ كلهـا من النموذج التعليمي التقليدي . وفي سبيل اللحاق بالآخرين ، يلجأ بعض الاولاد الى القيام بالوظائف البيتية او الى الاستعانة بمعلم خاص ، بالرغم من أن الوظيفة البيتية الغيت نظريا في المدرسة الابتدائية منذ سنوات عديدة لاسباب صحية واخـرى تربوية ايضا (ذلك لانهـا تركز الانتباه على معايير « كتابية ») .

وهكذا فان البرامج التي دشنت بالفعـل عام ١٩٧٧ الغت اعادة الصف من حيث المبدأ ، الا اذا طلب الاهل ذلك . وهنا أيضا يوجد متنفذ لموقف الاهل الفرنسيين الصارم ، الذين يتمثل طموحهم العادي في أن يحصل أولادهم على النجاح القيس مدرسيا ، وعلى الشهادات من الطراز القديم ـ تلك الشهادات التي استمر بعضها في المحافظات بصورة شبه رسمية فترة طويلة بعد الغائها رسميا . وضمن هذا الجو التربوي

المحافظ كان المعلمون (معلمو المدارس الابتدائية) حلفاء اقوياء للأهل ، وما يزالون ، ولكن بطرائق مختلفة .

ان برامج ما بعد ١٩٧٧ تختلف عن هذه المعدلات بطريقتين : تتمثل الاولى في ان المنهاج نفسه يتوقع ان يكون اكثر « حسية » وعلى صلة بالحياة والخبرة المحيطة بالمدرسة ، وفي طرائقه في التعليم / التعلم . والثانية في ان « المرونة » تشجع خلال الانتقال من التربية قبل المدرسية الى التربية الابتدائية بكل معنى الكلمة ، وخلال التقدم في السنة السادسة (التي دعيت كذلك منذ عدة سنوات) استنادا الى بدء المرحلة في الخامسة من العمر وامتدادها على ثلاث حلقات من التربية الابتدائية .

على ان نمط المدرسة الابتدائية قد تغير تدريجيا منذ اصلاحات برتوان Berthoin لعام ١٩٥٩ ، والتي تدين بالكثير الى دوغول . فقد اعطى جدول التوقيت ذو الـ ٢٧ ساعة عطلة مدرسية يوم الاربعاء من اجل تعليم الدين واداء شعائره (بدلا من يوم الخميس الذي كانت تعطل فيه المدارس تقليديا) ، كما اعطى عطلة بعد ظهر يوم السبت . وتوزعت محاور المنهج على الشكل التالي : ١٥ ساعة للتعليم الأساسي في اللغة والحساب ، ٦ ساعات لموضوعات مثل التاريخ والجغرافيا (التي ترتبط بالبيئة المحلية احيانا بصورة اكبر الآن) و فعاليات ايقاظ activités d'éveil اخرى يقصد منها « اثارة الاهتمام » – وهي تضم الملاحظة الخارجية ، والموسيقا والأشغال اليدوية البسيطة ، مع ٦ ساعات للتربية البدنية والرياضية ، الخ ..

وقد عززت اصلاحات ١٩٧٧ « الأنشطة » (وهي كلمة تتردد باستمرار) ، وتعني تماسا شخصيا أوثق في الصفوف الصغرى ، وعملا فرديا وجماعيا . وبدلا من بعض المعايير المنمطة في الماضي ، يجب ان يقاس تقدم كل طفل الآن عن طريق سجله الفردي ، وهكذا يعطى انتباه اكبر للمقطع الجانبي الشخصي للتحصيل والحاجات . وذلك السجل يتبع

الطفل على امتداد المدرسة الابتدائية ، وهو (بالتشاور بين المعلمين والأهل) هام في نقطة الانتقال الى المدرسة الثانوية . وهذا يحدث مبدئيا في سن الـ ١١ ، ولكنه ، كما رأينا ، قد يحدث في الواقع في سن متأخرة بالنسبة لبعض الأولاد بسبب اعادتهم الصفوف . وهناك في الواقع أقلية ، لم تتمكن حتى وقت قريب من الانتقال بصورة صحيحة الى اي مدرسة ثانوية ، أما لتخلفها الشديد ، أو لبعد القرية التي تقطنها .

ومنذ ١٩٥٩ ، وخلال السنوات التالية حصل تزايد مرموق في الخدمات الاضافية للارشاد والتوجيه وما شابه ذلك ــ لاسيما فيما يخص التوجيه المهني ، الا انه من أجل الارشاد التربوي أيضا ، وقد وصل تأثير ذلك الى آباء التلاميذ في المدرسة الابتدائية . كما جرى تذكير المعلمين باستمرار بمسؤولياتهم المهنية في الرعاية والانشطة اللاصفية . وقد ظهرت بعض الاستجابات ، كما حدث نمو في التشاور بين معلمي الصف حول اداء التلاميذ كل بمفرده ، واضيفت اليه تماسات بين الأهل والمعلمين . ومع ذلك فان العديد من المعلمين ما يزالون يرون في هذه الخدمات شيئا عديم القيمة . وقد رفض المعلمون على اي حال : أفرادا واتحادات ، المواقف الجديدة التي اوصت بها « لجنة جوكس Joxe commission » لانهم يعارضون في اداء مسؤوليات جديدة لم يحصلوا مقابلها على أجر اضافي .

على ان العديد من المعلمين يتحملون اعباء لاصفية ــ لأسباب سياسية احيانا ، او لتمييز انفسهم عن زملائهم الذين ربما كانوا يمينيين ، والذين يعملون لترقيتهم عن طريق « العمل الكتبي » . فالرحلات المدرسية ، والمخيمات ، والتزلج على الجليد في العطل ، وحتى المدارس المكشوفة في الارياف تبعث نفسا من الهواء الناعش ضمن البرنامج الرسمي ، كما تؤدي الى قيام تماس شخصي بين المعلمين وتلامذتهم . وقد قسمت السنة الدراسية منذ ١٩٧٣ الى ثلاثة فصول ، مع عطل قصيرة نسبيا في عيد الميلاد وآذار / مارس ــ وعطلة طويلة في تموز / يوليو وآب / اغسطس . وهذه التدابير تسهل الرحلات والمخيمات في العطل Colonies des vacances الا ان الجولات اللاصفية اصبحت الآن شائعة اثناء فترة الدوام أيضا .

وهذا كله يشكل تغييرا هائلا عما خبره معظم الكبار والعديد من المعلمين القدامى اثناء دراستهم . ومن اجل تقدير ما يمثله هذا الفارق ، يجدر بنا ان نعيد الى الذاكرة حالة توقعات ولد ما منذ عقدين او ثلاثة لا اكثر (وبالرغم من ان الوصف يخص فرنسا ، فقد كان ينطبق — او ما يزال — مع اخذ الأوضاع الخاصة بالحسبان ، على معظم انظمة المدارس في القارة — وبخاصة على النماذج اللاتينية منها .) ولنحاول أن نتصور انفسنا داخلين الى مدرسة ابتدائية فرنسية مع طفل في يومه المدرسي الأول ، اثناء السنوات السابقة للاصلاحات الكبرى التي ابتدات حقا عام ١٩٥٩ ، مدرسة تجد لتقاليدها صدى في العديد من الكتب والعديد من العقول المحافظة .

ان اليوم الأول لكل طفل في المدرسة يمثل مناسبة تترك انطباعا قويا ، ولكن اذا تمكن طفل فرنسي في السادسة من العمر من التوقف عن التفكير فيه ، فانه سيجد ان تماسه الأول مع المدرسة كان مربكا . ففي الساعة الثامنة من ١٦ ايلول / سبتمبر ، كان كل طفل في المدرسة الابتدائية من شمال فرنسا وشرقها ، قبل حسب الأصول من رئيس البلدية في مدينته ، يداوم صباحا مدة ثلاث ساعات . (وفي جنوب فرنسا وغربها كانت المدرسة تفتح بعدة عشرة أيام) . وكان هناك بعد الظهر دوام آخر مدة ثلاث ساعات بدءا من الساعة الواحدة . وكان الفصل يمتد حتى مساء ٢٣ كانون الأول / ديسمبر . وكان الاسبوع المدرسي ذو الخمسة أيام منظما آنذاك بحيث يعطي عطلة يومي الأربعاء والأحد (لا السبت) ، بحيث يستطيع الأهل الذين يرغبون في تعليم ابنائهم الأمور الدينية تحقيق ذلك . فجميع المدارس الممولة من الضرائب العامة كانت علمانية . وقد كانت العطل محددة بالأمر الصادر في ١١ شباط / فبراير ١٩٣٩ . كما كان اختيار الموضوعات وتوزيع الدروس محددا بالقرار رقم ١٩ من الأمر الصادر في ١٨ كانون الثاني / يناير ١٨٨٧ ، والأمر الصادر ١٩٣٩ ، وعدة اوامر اخرى — وجميع هذه التشريعات كانت تقصد الى تحقيق النمطية الواحدة في جميع ارجاء البلد .

كانت المدارس الابتدائية الالزامية امكنة للعمل الجدي . كما توضح ذلك توجيهات ٢٧ تموز / يوليو ١٨٨٢ التي تقول : « ان الغاية المثلى للمدرسة الابتدائية لا ان تعلم قدرا كبيرا ، بل ان تعلمه بصورة متقنة . والاولاد يغادرون المدارس مع قدر محدود من المعرفة ، ولكنهم يعرفون جيدا ما تعلموه ، ان تعلمهم محدود ، ولكنه ليس سطحيا . فهم لا يملكون نصف معرفة ... . لأن ما يجعل أي تربية كاملة ... . ليس كمية المعلومات التي تقدم ، بل الأسلوب الذي تقدم به » . ويبدو هذا الأمر لمعظم الملاحظين الأجانب خاطئا من حيث اعطاؤه حكما يقلل من شأن الواقع ، لان « المعرفة المحدودة » للافراد الفرنسيين كانت تبدو واسعة جدا للمعلمين البريطانيين ولجميع الامريكيين . وهذه المعرفة كانت تفحص بصورة وافية وتسجل في شهادة رسمية لدى اتمام الدراسة ، بعد امتحان رهيب يدوم يوما كاملا ويتم في المدينة الرئيسة في الجوار .

ومع ذلك فان المربين الفرنسيين ، بالرغم من الحاحهم الشديد على المعرفة ، يقولون دائما انهم ليسوا مهتمين بصورة رئيسة بتعلم الحقائق ، وهم يلحون على أن « القدرات العقلية يجب أن تنمى » ، وان عقول الأولاد يجب أن « تدرب » ، وتغنى ، وتوسع ، هذا ما اوصى به القانون من اجل المدارس الابتدائية . وكانت المراحل التالية تقوم بهذه المهمة بشكل اكمل . وما تزال العين السريعة اليقظة للرجل الفرنسي أو المرأة الفرنسية (بل وحتى الطفل الفرنسي) تشهد على التمرينات الوافرة للمدرسة الفرنسية.

وهكذا فان الطفل الفرنسي في السادسة من عمره يضع قدمه في طريق عقلي صارم منذ يومه الاول في المدرسة. وكانت المعارك تستمر في الاحتدام حوله ، والافكار الجديدة حول تنشئة الأولاد تحاول الحصول على القبول بخجل . فقد اتفق جميع الآباء والمعلمين ، والرهبان والسياسيين تقريبا على أن المدرسة « للعقل » ، وانه من الأفضل للطفل أن يعيره انتباهه .

كان كل الصبيان والبنات تقريبا يتلقون تربية منفصلة ، باستثناء المدارس التجريبية ، حتى بدات قرارات ما بعد الحرب تعطي الافضلية

للتربية المختلطة . وتتبين حداثة التربية المختلطة من الواقع المتمثل في أن عملية ادخالها الى المدارس لم تصل « الحلقة الثانية » من المرحلة الثانوية (التي تبدأ في سن الـ ١٥) حتى عام ١٩٧١ ــ ١٩٧٢ . وفي ذلك العام بدأ أولاد الـ ١٥ سنة يذهبون الى المدرسة معا ، واستمرت العملية بعدئذ . وحتى اليوم ، ما تزال المدارس ذات الجنس الواحد تديم التقليد الانعزالي القوي للبنات والحكم التسلطي القاسي للرجال . اما فيما يخص المنهاج والتنظيم ، فالمحاولات المبذولة لايجاد المرونة فيهما تتقدم ببطء من خلال النمط المنظم بدقة والذي لا يسمح فيه الا بتنوعات ضئيلة جدا، بعد الحصول على اذن خاص بها . فكل شيء تقريبا مرتب . وجميع المعلمين موظفون حكوميون ، مختارون على اساس مؤهلات موضوعة من الدولة وواحدة في فرنسا كلها . وتدفع اجورهم من الدولة بحسب سلالم قومية ، تخضع لادارة واشراف على الصعيد القومي ، أو الاقليمي ، ويكلفون تنفيذ القوانين التربوية . وبالرغم من عدم صحة ما يقال من أن كل طفل في صف ما يتعلم الشيء نفسه ، في الوقت نفسه ، فان اي فرد يفحص البرنامج المدرسي المنظم بدقة قد يظن ذلك .

كانت الغالبية العظمى لاولئك الذين يناقشون الموضوعات الحالية للتربية بحماسة في المخازن والمقاهي وخلال وجبات الطعام الطويلة ، حتى اصلاحات ١٩٥٩ التي أجريت في سبيل مد التربية الالزامية تدريجيا حتى سن السادسة عشرة (والتي دخلت حيز التنفيذ منذ ١٩٧٢) ، كان اولئك قد غادروا المدرسة على الأرجح في سن الـ ١٤ . ففي بداية الستينيات ، كانت نسبة الذين يحصلون على التربية الثانوية تبلغ ٢٥٪ فقط ، بالرغم من أن هناك امتداداً طوعياً واسعاً للحياة الدراسية . اما الآن ، فكل فرد تقريبا يحصل على التربية الثانوية على شكل ما ، كما ان التوزيع الثلاثي الذي كان يفصل « المحلقين عاليا » عن ذوي الامكانات الضعيفة نسبيا في السنوات الأربع الأولى للتربية الثانوية ، والذي كان يتراجع خلال نهاية الستينيات وبداية السبعينيات ، ذلك التوزيع الغي كليا بدءا من ١٩٧٧ . ومع ذلك فان يقظة جميع أولئك الراشدين الفرنسيين الذين لم يفيدوا من تلك الاصلاحات الأخيرة تعكس تفاعل المدارس الفرنسية

مع السياق النشط للثقافة خارج المدرسة . ومما قد يثير الدهشة انه كانت خلال الظروف الواقعية تنازلات تربوية عديدة من حين لآخر .

لقد ذكرنا معلمين المدارس الابتدائية عدة مرات ــ فيما سبق ــ على انهم يحتلون تأثيرا يحد من بعض انواع التقدم التربوي ، بالرغم من ان العديدين منهم يساريون من الناحية السياسية ، او عاملون مخلصون في التقدم الاجتماعي بالشكل الذي يفهمونه . فحيثما بدا ان الاصلاحات تجمع « القسم الأعلى » القديم لنظام المدرسة الابتدائية مع مدرسة ثانوية جديدة أوسع قاعدة وادنى مستوى (كما هي الحال في عدد من البلدان) ، لتشكيل « جذع مشترك » (يسمى « المدرسة المتوسطة في بعض البلدان » او « المدرسة الثانوية الدنيا » في بعضها الآخر) ، حاول معلمو المدرسة الابتدائية غالبا التمسك « بقسمهم الخاص » . وقد يعني هذا عنايتهم بالتلاميذ اللامعين ، وقد يعني أشكالا متنوعة لصف اضافي يخضع لضبطهم ، او قد يعني ايضا رفع مكانة مسؤوليتهم الخاصة ، مع أجور افضل أحيانا .

وهذه المناورات مفهومة الى حد كبير في البلدان الشبيهة بفرنسا ، لأن الرعاية المهنية لمعلمي المدارس الابتدائية لم تكن تقتصر على المدارس الابتدائية ، بل تمتد أيضا الى انواع عديدة من « المساقات الاضافية » ما بعد الابتدائية للتلاميذ من ١١ ــ ١٥ أو ١٦ . اضف الى ذلك ، ان نظام اعداد معلمي المدارس الابتدائية بقي ايضا تحت ضبط ادارة التعليم الابتدائي في وزارة التربية . وبالرغم من أن قسما من بنيته وبرنامجه كان على المستوى الثانوي حتى ١٩٧٠ ، وكان قسم منه على مستوى التعليم العالي ، فقد كان نظام اعداد المعلمين للمدارس الابتدائية مرتبطا في حلقة مفرغة مع المدرسة نفسها . وقد ركز الاتحاد الرئيس للمعلمين مرارا في المحاضرات والبيانات الرسمية ، على صلة المدرسة بالقرية واحياء الطبقة العاملة . كما حافظت المكانة القانونية الممنوحة لجميع المعلمين ، وجميع المدارس ، وجميع البرامج ، على تلك الصلة .

وهكذا فـان الاصلاحات التي تحاول دمـج نموذجين من المدارس ونموذجين من الاعمال المهنية تواجه في اوربا القارية ، وامريكا اللاتينية واجزاء عديدة اخرى من العالم تباينا في التربية اكثر عمقا واتساعا مما يخيل للقراء نتيجة اطلاعهم على الظروف الحالية في البلدان الناطقـة بالانكليزية . ومن الممكن ان تأتي تفاصيل التغير في مكانة المعلمين واعدادهم فيما بعد ، الا ان تأثير التقاليد القديمة على توقعات المدرسة الابتدائية يجب أن يبرز الآن .

ان اي امرىء التحق بمدرسة ثانوية حقيقية ، ضمن هذه الظروف ، يشكل جزءا من مجتمع مستقل ، له آفاقه المختلفة كليا . فقد التقى هؤلاء الطلاب بمعلمين تخرجوا في الجامعة. ويمكن ان يكون مصير العديدين منهم الى الجامعة ايضا . وهم يذهبون الى المدرسة مع بنين وبنات حصل آباؤهم على الأرجح على تعليم ثانوي جيد ، وربما على تعليم عال ايضا . كما ان المدرسة الثانوية الجيدة توجد ، على اي حال ، في موقع هام في مدينة كبيرة او حـاضرة ، بينما تكون المدرسـة الابتدائية وامتداداتها الابتدائية العالية ، في معظم الاحيان ، محلية جدا .

هذا التناقض بين المدرسة الابتدائية والتربية « الثانوية الحقة » (التي كانت آنذاك من النموذج الاكاديمي فقط) ، كان بارزا بصورة اكبر في الظروف النموذجية للقارة الاوربية لأن الناجحين وذوي الثراء كانوا جميعا من خريجي المدرسة الأكاديمية العامة ـ لا المدارس الأهلية او المستقلة . ففي الظروف الاجتماعية للقارة الاوربية انتجـت الليسيه Lycée او الجمنازيوم Gymnasium ، الطبقات العليا باستمرار ولم يتم توسيعها بادخال المهن الجديدة او الدراسات الجديدة حتى وقت قريب . وحين نضع هذه التناقضات في اذهاننا نصبح اكثر اهلية لتقدير دلالة مقترحات لانجفان ـ والون للاصلاح عام ١٩٤٧ ، والأثر الضئيل نسبيا ، « للصفوف الرائدة » و« مدارس الليسيه الرائدة » التي اجريت فيهاالتجارب معمسـاقاتدراسية مدموجةاو مطورة للأعماربين الـ ١١ و١٣

او ١٥ ، والمشكلات الناجمة عن ادخال المدرسة الثانوية الدنيا الشاملة (Collèges d'enseignement secondaire) أو CEG ابتداء من ١٩٦٢ فما بعد .

الاصلاحات في « الحلقة الأولى » من التعليم الثانوي (١١ — ١٥) :

ان الحلقة الثانوية الأولى تستهل من حيث المبدأ في سن الـ ١١ . وهذه السنوات الأربع تغطي بحسب الطريقة الفرنسية في التعداد ، الصفوف المدرسية من السادس حتى الثالث ، موزعة الى مرحلتين : سنتين للملاحظة ، وسنتين اخريين « للتوجيه » . (وبالرغم من المقصد المعلن لنشر المدارس الثانوية الدنيا الشاملة او ما يدعى CES في كل مكان بحلول ١٩٧٥) ، كان بعض الأولاد في المناطق القصية — أو البطيئون منهم على الاقل — حتى ذلك العام يتابعون الدراسة في شكل مطور بعض الشيء من الصفوف الابتدائية العليا القديمة .

اضف الى ذلك ، ان التوزع الداخلي للتلاميذ (وهو ما يقابل التوزيع الى فئات متجانسة في الولايات المتحدة) بحسب دروب ثلاثة عنى استمرار التمايز عمليا ، حتى في الـ CES ، التي ضمت حوالي ثلاثة أرباع تلاميذ الحلقة الأولى بحلول ١٩٧٥ . وهذه « الدروب » الثلاثة دمجت محتوى مناهجها تدريجيا من معظم النواحي ، ولاسيما فيما يخص الدربين اللذين يأتيان في الطليعة في السنتين الاوليين (مرحلة الملاحظة من السن ١١ — ١٣) . وقد حدثت الفروق الأكثر وضوحا فيما بعد (وما تزال) ، عن طريق ادخال الموضوعات الاختيارية الأقل أو الأكثر صعوبة ، مع تعليم اضافي ، وسرعة اخف بالنسبة للأولاد ذوي القدرات الضعيفة . وهؤلاء يداومون ٣٠ ساعة اسبوعيا بدلا من الدوام المعتاد الذي يقتصر على ٢٧ ساعة اسبوعياً .

اما اشكال التمايز الأخرى التي قد يغفلها الملاحظ الاجنبي فهي تحدث نظرا لاختلاف سن الدخول الى « الصف السادس » (او السنة الثانوية الأولى) ، كما لاحظنا فيما سبق ، من جهة ، ولأن بعض الأولاد اللامعين

جداً قد يستطيعون تخطي سنة دراسية من جهة اخرى . فقد أعلن السيد هابي Haby عام ١٩٧٧ أن ٦٠٠٠٠ ولد فرنسي كانوا متقدمين آنذاك سنة واحدة على أقرانهم العاديين . وقد بينت الوثائق الرسمية على أي حال ، انه مع بداية تنفيذ الاصلاحات عام ١٩٧٧ ، كان ما يزال هناك (في المناطق الريفية غالبا) بعض من « المدارس الثانوية الدنيا العامة Collèges d'enseignement général » (أو CES) تلك المدارس التي كانت مدارس ابتدائية عليا محسّنة ـ وكان هناك بضع مدارس « ليسيه » ما تزال تقدم « حلقة أولى » شديدة الاصطفاء ، كما كانت تفعل في الماضي .

ان مدرسة ما بعد ١٩٧٧ الموجهة لجميع التلاميذ في الحلقة الأولى هي « الكوليج Collège » الشاملة ، المختلطة ، والمبنية على برنامج ذي جذع مشترك للجميع . وهذه المدرسة التي حلت رسميا محل انواع المدارس الاخرى على هذا المستوى ، لا تحتوي على توزيع شكلي ، أو تمييزات فاصلة بين كتل الطلاب أو الدراسات . ووضع هذا المبدأ يشكل بحد ذاته تغييرا هائلا في فرنسا . يبقى أن نرى كم من الوقت سيستغرق انتقاله الى حيز التنفيذ .

كان التغير المفرد الأعظم لقانون ١٩٧٥ أكثر من مجرد تغيير بنيوي . وهو يكمن في محاولته الجمع بين كل أنواع تربية « الحلقة الأولى » بصورة راسخة، وفي أكبر عدد ممكن من الجوانب. لقد أخذ على عاتقه توفير قدر عام من الخبرة التربوية ، مع السماح « بانشطة معمقة » للأولاد الأكثر جدارة، و« بانشطة داعمة » للأقل نجاحا ـ على أن يدور كل ذلك حول جذع مشترك من الموضوعات الاساسية وهي : الفرنسية ، ولغة اجنبية(وهناك ترتيب للاختيار بحسب كفاءة الاولاد) ، والرياضيات ، و« الاقتصاد » ، وعلم الحياة ، والفيزياء ، والتربية اليدوية ، والرياضة البدنية . أما اللغات الاشد صعوبة بالنسبة للأولاد الفرنسيين فهي الانكليزية والالمانية والروسية ، واما الأسهل فهي الايطالية والاسبانية .

ولدى الدخول الى « الصف السادس » ، يكون سجل الولد موضع مراجعة من الأهل والمعلمين . وهـذه المراجعة ، اضافة الى المشاورات ونتائج الامتحانات (وهذه الأخيرة لا تستخدم الا في الحالات الحدّية او المختلف فيها)، يستند اليها في تحديد المقررات والسرعة التي تعد اكثر ملاءمة للتلميذ . ومن الممكن اجراء تكييفات فيما بعد ، اذا تطلبت ذلك ظروف خاصة ، ولكن القاعدة هي ان التركيز على الارتباط بالعمل والذي يتوافر الآن في معظم الدراسات بصورة متزايدة سيساعد عددا واسعا من الصغار الضعفاء في الدراسات الاكاديمية على الانتقال ، خلال مرحلة السنتين التاليتين (التوجيه) ، بصورة اكثر مباشرة للدراسات ما قبل المهنية و/ او التدريب . وعلى الصبيان والبنات الذين لن يكملوا دراسات نظرية بصورة اكيدة ، تمضية فترات تدريب في مصانع او مؤسسات عمل اخرى مجاورة . الا أن ذوي الاتجاه الاكاديمي من الأولاد دون الـ ١٥ ، يشجعون ايضا على تكوين مهارات يدوية ونظرات مهنية اكثر من ذي قبل .

ان الكثير مما وصفناه لتونا عن الحلقة الأولى يجري تطويره من حيث المبدأ منذ فترة من الوقت في معظم المدارس والمناطق التي يطبق فيها الاصلاح بحسب التشريع السابق . والحقيقة ، التي تفيد أن اصلاحات هابي لقيت معارضة من اتحادات المعلمين بحجة أنها « هزة عنيفة » ، تبين مدى نقص الخطوط البيانية التنظيمية الجميلة التي تفسر وضـع الأوامر الادارية السابقة موضع التنفيذ ، بالنسبة لبعض الأولاد ، أو في بعض المناطق .كان اصلاح هابي يقصد بوضوح الى تعميم تلك التحسينات تعميما كاملا ، والى جعل الدراسات (والمعلمين) اقرب الى منظورات الحياة الحديثة بصورة اكثر واقعية ، وجعل الحلقة الأولى تشير بصورة متزايدة تدريجيا نحو الدراسات التطبيقية ، او الى منظورات مهنية اكثر وضوحا خلال الحلقة الثانية (والتي تبدأ اسميا بعد الـ ١٥ ، الا أنها تتاخر الى ما بعد الـ ١٦ في الواقع لنسبة هامة من التلاميذ) .

هناك قدر متزايد من التوجيه والارشاد بمساعدة المكتب القومي للمعلومات التربوية حول المهن (ONISEP بالاستناد الى الأحرف الأولى

التسمية بالفرنسية)، وهو يساعد الأهل والتلاميذ والمعلمين جميعا لاتخاذ القرارات حول آفاق الدراسة والمهنة . وفي ظل التنظيم الجديد ، عدلت تسمية الشهادة القديمة للحلقة الأولى (BEPC) ، الى « بروفة الكوليج Brevet des Collèges »، التي تمنح على أساس الأداء المدرسي (كما يظهر في السجل) مضافا اليه متحان بسيط ينظم على مستوى المحافظة . ويتوقع الآن من جميع التلاميذ تقريبا أن يكونوا ناجحين في ظل التنظيم المرن نسبيا .

أما اختيار ما اذا كان التلميذ سيستمر في تعليم من النوع النظامي الأعلى درجة، أم انه سيلتحق بدراسات متصلة بالعمل والتدريب بعد عمر الـ ١٥ أو ١٦ ، فهو يترك للأهل كلما كان ذلك ممكنا . الا أن القصد واضح الآن على الأقل وهو : تزويد كل فرد بنوع من المؤهلات اما لمتابعة الدراسة ، أو للقبول في مساق تقني أو من النوع المتوسط ، أو لأحد انواع تعلم الحرفة بالمرافقة أيضا . اما خطر الحصول على تلاميذ متسربين غير مؤهلين على الاطلاق فيقصد التقليل منه بحيث لا يمثل مشكلة في فرنسا . ومع ذلك فان القصد الأساسي هو اعداد الشبان للحياة بدلا من اعدادهم للمهن أو للمزيد من الكتب .

« الحلقة الثانية » (من ١٥ الى ١٨ أو ١٩) :

في هذه المرحلة ننتقل الى التربية ما بعد الالزامية . وفي الحقيقة ، ان العديد ممن يدخلون الحلقة الثانية يكونون قد تجاوزوا الـ ١٦ ، وبذلك يكونون متطوعين منذ بدايتها . أضف الى ذلك ، أن اولئك الذين لا يرجح أن يتموا مساقا منظما للدراسة و/ او التدريب يناسب الحلقة الثانية ، يتركون المدرسة على الارجح قبل الالتحاق به ، بسبب عادتهم الصفوف في السنوات السابقة . ولذلك فنحن نتعامل هنا مع الظاهرة المتزايدة في اواخر القرن العشرين : مجتمع متعلم يتكون كليا من شبان متطوعين .

وخلال اعادة تنظيم التربية الفرنسية في الستينات ، اصبح واضحا بصورة متزايدة انه بعد التربية العامة المقصودة في الحلقة الاولى ، يجب ان يتوافر عدد من الاختيارات المتخصصة بدرجة اكبر ، بعد نقطة انعطاف بارزة في الـ ١٥ أو الـ ١٦ . وقد لا يقتصر ذلك على امتحان وجيز مثل شهادة الحلقة الاولى القديمة BEPC التي اتينا على ذكرها، او « طقس للمرور » من نوع آخر ، الا ان الانتقال الى الحلقة الثانية من النظام نفسه يقتضي نوعا من « البداية الجديدة » . ويشير الشكل ٥ الى انه في اواخر السبعينات انتقلت نسبة مئوية كبيرة من الفئة العمرية اما الى « التربية الطويلة » او الى « التربية القصيرة (اذا ما استخدمنا المصطلحات الرسمية) . وتظهر « التربية الطويلة » على انها تمتد ثلاث سنوات وتقود الى البكالوريا او الى نوع من الدبلومات الفنية ، الا انها قد تستغرق وقتا اطول لا بسبب امكان اعادة الصف فحسب ، بل بسبب معدل الاستنزاف القاسي في امتحان البكالوريا (الذي سنناقشه فيما بعد) .

اما « التربية القصيرة » المتوافرة بعد الـ ١٥ او ١٦ فهي مسجلة ايضا في الجدول نفسه ، على انها تقود الى شهادات فنية من مستوى ادنى ، ضمن مدى يلفت النظر من الاختيارات ، او حتى الى مدى اوسع ايضا من الشهادات التي تمنح بعد تدريب مهني شامل جدا ، يمكن ان يتضمن في حالات عديدة عنصرا هاما من التربية العامة ذات العلاقة بالاختصاص المختار . وقد كسبت فرنسا ثناء واسعا على كمال تدريبها المهني والفني . وستاتي تفاصيل ذلك فيما بعد ، ولكن نظرا لاننا نناقش الآن الحلقة الثانية للتربية الثانوية ، فاننا نلاحظ ان هذا التدريب المهني والفني يعد جزءا لا يتجزأ من تلك البنية ــ بالنسبة للشبان الاكثر كفاءة الذين يمارسونه على الاقل . وفي الحقيقة ، توجد ضمن « التربية الطويلة » التي تقود الى البكالوريا (وهي امتحان لنهاية الدراسة اقسى من الناحية الاكاديمية مما يوجد في معظم البلدان الاخرى) ، مقررات دراسية مجمعة يمكن ان تقود الى مؤهل قاس جدا في اختصاصات مثل « علم التواصلات » وادارة الفنادق العملية الى

حد الروعة ، وادارة الخدمات الاجتماعية ، وغيرها ــ ومع كل هذه الاختصاصات جذع قوي من الدراسة الاساسية « الانسانية » في اللغة الفرنسية ، واللغات الاخرى ، والرياضيات والعلوم النظرية المناسبة ، وكلها ايضا يفتح الباب للتعليم العالي .

وهكذا نلاحظ انه بالرغم من أن « التربية الطويلة » في الحلقة الثانية ، قاسية من الناحية الاكاديمية ، بغرض اعطاء قدر كاف من الدراسات العامة لتمكين الطلاب من تطوير انفسهم بطريقة متعددة الابعاد فيما بعد ، فهي تستطيع التعبير عن نفسها ضمن شكل تقني متمكن . وهناك حوالي ثلاثين نوعا من الاختصاصات ضمن البكالوريا في الوقت الحاضر ، بل انه يتوقع ان تتنوع بصورة اكبر ، ولا سيما في العلوم التطبيقية ، التي مثلنا لها لتونا ببعض النماذج .

وكما هي الحال في المانيا وبعض البلدان الاخرى ، يحافظ هنا على اساس عريض لاطول فترة ممكنة . ففي فرنسا ، واثناء السنوات الاخيرة حرصت السنتان الاوليان لمساق الحلقة الثانية اللتان تقودان الى البكالوريا باستمرار على أن يتمكن الطالب من لغته الخاصة ، ومن لغة اضافية في العادة (وان لم يكن ذلك مطلوبا من الجميع) ، ومن الرياضيات ، وشيء من الفيزياء وعلم الحياة ، وبعض الدراسات الاجتماعية او الانسانية ، والفلسفة ، كما حرصت على تمكنه من الرياضة البدنية . وفي تينك السنتين الاوليين ، تصور قانون ١٩٧٥ أن العناصر المشتركة ستستغرق ثلاثة ارباع الوقت . وهكذا فان الاختصاص على ذلك المستوى (بالرغم من انه حقيقي جدا ضمن مجال التركيز الخاص) يعني شيئا مختلفا جدا عن العزلة الفكرية والاجتماعية للاختصاصيين في بعض الاقطار الاخرى . صحيح ، ان السنة النهائية للاعداد للبكالوريا ، بعد الحصول على « البكالوريا الاساسية » في نهاية ما يسميه الفرنسيون « الصف الاول » هي اكثر تخصصا ، ولو لم يكن ذلك الا بسبب المدى الموسع للاختيارات في الصف النهائي Terminal الا أن الطلاب يكونون قد اشتركوا فعليا في جذع اساسي اكاديمي ، يعني مبدئيا تراثا ثقافيا مشتركا .

ولن تلجأ المقاصد الفرنسية الرسمية في المستقبل مهما تكن الظروف الى فصل الغنم « الاكاديمية » الاصيلة عن المعزى التقنية الخاطئة . فمنذ عقدين او ثلاثة عقود سبقت قانون ١٩٧٥ ، اتضح الاهتمام بتنمية التفوق والمبادرة على الصعيد التقني في المشاغل الهندسية المجهزة تجهيزا رائعا ، والمخابر ، وحتى في فنادق النجوم الخمسة ، التي شكلت جزءا من بعض مدارس الليسيه ، وحيث ابقت الدراسات المتخصصين الشبان ضمن الاتجاه الاساسي الاكاديمي بدلا من الالقاء بهم الى اشياء يفترض انها أدنى مرتبة لسبب واحد وهو موضوعات الاختصاص .

ولتوضيح ذلك نقول ، ان بعض مدارس الليسيه الخاصة التي تناولناها لتونا تطورت عن المدارس القومية المهنية السابقة ، وواتاها الحظ فادرجت برامجها ومكانتها ضمن عملية رفع مرتبة « التقنية » التي بدات عام ١٩٤٦ مع تدشين بكالوريا صناعية / فنية .

الا ان امثلة عديدة اخرى لادخال الدراسات التقنية ، والتجارية وغيرها على انها جزء من التقديمات الجوهرية لحلقة ثانية جيدة ، يمكن ان نجدها في مدارس ليسيه اكثر حداثة ، أو في المؤسسات الموسعة استجابة لحاجات الالتحاق المتورم الذي جلب الى التربية ما بعدالالزامية اكثر من نصف . الشبان الفرنسيين الصغار .

هناك نقاط قليلة هامة فيالاحكام تلفت انتباهنا ضمن منظور المقارنات الدولية . واولاها هي القرار العام باستخدام الجهاز التربوي الفرنسي لتحقيق النجاح التقني على المدى الطويل . والثانية هي تشجيع الاتجاه العفوي بين الطلاب وآبائهم لتفضيل المهن المستندة الى الرياضيات والعلوم على تلك التي كانت نقطة انطلاقها الدراسات الكلاسيكية او بعض الدراسات الادبية الاخرى خلال فترة طويلة . (وذلك برز فعلا في تغير الاختيار بين تخصصات البكالوريا وعزز بثبات عن طريق توجيه الطلاب ذوي القدرات الجيدة الى الاختيار المرتكز الى الرياضيات بدلا من الاختيار الكلاسيكي ، كما كان الامر سابقا) . والنقطة الثالثة

هي الرفع المقصود لتخصصات قد تكون ضيقة الى المرتبة الاكاديمية المحترمة عن طريقة تعزيز « محتواها » من العلوم الاساسية ، ووضع متعلميها في تماس شكلي مباشر مع الطلاب الآخرين في الحلقة الثانيـة . وهكذا اتسع مداهم المهني الشخصي وتعددت ابعادهم التقنية / المهنية ـ ظاهريا دون ان يفقدوا الصلة المباشرة بالتخصص . الا ان هناك نقطة رابعة في الاحكام قد تكون اكثر اهمية للسياسة على الصعيد الدولي : وهي القناعة بأن « الليسيه » ، مع مكانتها الهائلة من حيث كونها معبرا للتعليم العالي والمهن المتميزة ، يجب ان تكون بقدر الامكان مؤسسة الحلقة الثانية للتعليم الثانوي العالي لكل الاعداد « العام » و « التقني » ، بل وللاعداد الفني / المهني ايضا .

ولا حاجة بنا الى القول ، ان هذه التخصصات كانت في فرنسا حتى عهد قريب ، معزولة بعضها عن البعض الآخر ، كما هي الحال في اماكن اخرى ما تزال قائمة لتذكر كل فرد بذلك ، كما ان العديد من البرامج يتحول ولكن بصورة بطيئة جدا . والمعلمون الذين جرى توظيفهم في الازمنة القديمة لمهمات وبرامج انكرت رسميا الآن ، لا يتخلون بخفة عن الاشياء التي تخصهم ، والموقف نفسه يتكرر لدى الآباء ، وقسم من ارباب العمل . الا ان القرار الفرنسي من النمط النابوليوني اتخذ في قانون عام ١٩٧٥ ، وهو يجسد بصورة فعالة التيارات التي حصلت سابقا على مباركة رسمية منذ فترة ما ، والتي كانت تعرض بصورة حية في مدارس الليسيه التجريبية الموافق عليها رسميا .

ان الاصطلاحات التي اصبحت نافذة منذ ١٩٧٧ تعزز ايضا اتجاها ارتدى قدرا من الوضوح نحو تمييز ما بعد الالزامية عن الحلقة الاولى للتربية الثانوية (عن طريق تجميع المعلمين المتخصصين من المرتبة العليا والمعروفين باسم agrégés هناك) ، وفي الوقت ذاته ، دمج عدد من المؤسسات والمساقات الاقل مكانة ضمن فئة الليسيه ، تلك المؤسسات والمساقات المعنية بالتدريب الفني والمهني والتجاري (المتميز عن « التربية التقنية » الاعلى مستوى على نحو ما) .

وهكذا فان الوثائق الرسمية التي استندت اليها اعادة التنظيم لخصت « النماذج الاربعة الرئيسة للتربية والتدريب » من مدارس الليسيه على النحو التالي :

١ ــ مساق يمتد ثلاث سنوات ، ويقود الى بكالوريا « التربية الثانوية » (والتي تضم الآن البكالوريا الفنية baccalauréat de technicien)

٢ ــ برنامج يمتد ثلاث سنوات ، ويقود الى الشهادة الفنية المسماة (Brevet de technicien) وهي ترتبط دائما بمؤهل تخصصي محدد ، في مجال فني واحد .

٣ ــ برنامج يمتد سنتين ويقود الى شهادة الدراسات المهنية المسماة (brevet d'études professionnelles) أو BEP)« والتي تحمل ذكرا خاصا لمجال معين من مجالات الاختصاص ، بالرغم من طبيعتها الاكثر عمومية .

٤ ــ برنامج يمتد سنتين ويقود الى شهادة الكفاءة المهنية المسماة (Certificat d'aptitude professionnelle أو CAP) » والتي تؤهل حاملها للحصول على عمل بصفته عاملا مؤهلا في مجال معين .

ان نموذجي التربية والتدريب المذكورين تحت الرقمين (٣) و (٤) فيما سبق ، كانا يقدمان حتى ذلك التاريخ في مؤسسات لما بعد الـ ١٦ من نوع ادنى بصورة واضحة تسمى « كوليج التعليم الفني Collèges d'enseignement technique أو CET » وقد تطورت تلك المؤسسات عن مراكز تعلم الصنعة السابقة ، ولم تقدم مطلقا شيئا أفضل من صورة سندريلا . فظروف العمل القريبة الى الخشونة فيها جعلت العديد من المتدربين يصفونها بالسجون في بيانات الطلاب ووثائق مشابهة . الا انه منذ ١٩٧٧ ، اشير الى رفع مكانتها باعطائها اسم « ليسيه التعليم المهني Lycées d'enseignement professionnel » وجعلها تشارك في المنزلة العليا لاسم ليسيه. اما اسم « كوليج » Collège

فهو يستعمل الآن للحلقة الاولى فقط . واما نموذج الليسيه الاكثر عمومية فقد اعطى الاسم الكامل (ليسيه التعليم العام والتقني (Lycées d'enseignement général et technologique . وهكذا فان جميع مدارس الليسيه هي الآن مؤسسات للحلقة الثانية .

وبالاضافة الى النماذج الاربعة الرئيسية للاعداد التي ورد ذكرها ، تؤدي مدارس الليسيه نوعين متمايزين آخرين من الانشطة مألوفين سابقا، فهي :

آ ــ تعد المرشحين القادرين بصورة خاصة للتقدم الى مسابقات (concours) القبول في مؤسسات التعليم العالي ذات الاصطفاء القاسي (grandes écoles) في مدى سنتين ، كما كان يجري سابقا في « الصفوف الاعدادية » Classes préparatoires للمتفوقين من الحاصلين على البكالوريا .

ب ــ تستطيع اعداد المتدربين في الصفوف العليا « لشهادة التعليم الفني العالي » .

وبالرغم من وجود فروق عديدة ، فان مكانة الليسيه ووظيفتها كما تطورت في اثناء الستينات والسبعينات تجعلانها قابلة للمقارنة من بعض الجوانب مع النماذج التالية من المؤسسات في اقطار اخرى وهي :

آ ــ « شكل سادس Sixth form ممتاز في اي مدرسة انكليزية، يضم ايضا مدى قويا من الاختيارات التقنية .

ب ــ « معهد للشكل السادس Sixth form college » ممتاز ، او « معهد من المرتبة الثالثة tertairy college » في انكلترا .

جـ ــ بعض المعاهد من نوع Kolleg او Oberstufe في المانيا الغربية .

د ـ الاقسام الاكثر تطلبا في « الكليات الصغرى Junior college »
او كليات المجتمع Community college في الولايات المتحدة .

مع الملاحظة بان سن الالتحاق في الولايات المتحدة قد يكون اكبر بعامين وسطيا ، وان عددا قليلا نسبيا من الطلاب الامريكيين قد يكونون على استعداد لذلك التعذيب المضني الذي يمثله الاعداد للبكالوريا . والدافع الوحيد للقيام باي مقارنة على هذا النحو هو الاشارة الى الطابع ما بعد الالزامي والعملي للتربية والتدريب المقدمين .

اما فيما يخص مستويات التحصيل ، فعلينا ان نتذكر عملية الاصطفاء التي اتسمت بها باستمرار كل مدرسة فرنسية ، وكل انتقال من صف الى صف ، ومن حلقة الى حلقة . وكل ما يعنيه المزيد من المرونة الآن ، هو التخفيف من ذلك لا الغاؤه . وهكذا ايضاً، فان اعمار اولئك الذين بقوا على قيد الحياة بعد ذلك الانهاك تضم المدى العمري من ١٦ الى ١٩ او حتى ٢٠ في الصفوف الثانوية العادية لمدرسة الليسيه (كما تطبق حاليا) ، وحتى ما بعد هذه الاعمار العليا بسنتين ، في الحقيقة ، بالنسبة للطلاب الذي يعدون لمسابقة الدخول للتعليم العالي كما طورتها فرنسا . فمن حيث العمر والمستوى تتخطى توقعات التعليم العالي في فرنسا بالتأكيد العديد من البلدان المتقدمة الاخرى .

ومن الواضح ، ان جميع هذه التسهيلات لا يمكن ان تتوافر في كل مكان ، بل انها لا تتوافر حتى في جميع المدن الكبرى . لذلك كان هناك تقديمات من اجل الاقامة الداخلية الكاملة ، او الجزئية ، ومن اجل وجبات الطعام المدرسية . وفي مدارس الليسيه الهامة تستخدم الباحة جزئيا لوقوف العديد من الدراجات النارية الخفيفة ، والدراجات ذات المحركات mobylette والتي قدمت الكثير لرفع نسب الالتحاق بالتربية في صفوف السكان الريفيين ، بمساعدة سيارات النقل المدرسية للتلاميذ الصغار .

هناك سمتان اخريان اضافيتان للتربية الثانوية في فرنسا (ومعظم اشكال التربية الاخرى في اوربا) يجب ذكرهما . فضمن الصف الواحد لا يمارس التوزيع الداخلي الى مجموعات او « مجاري » وهناك معاملة متجانسة (بالرغم من ان البعض يرون في ذلك اهمالا متجانسا) ، وقد نشا ذلك نتيجة للطريقة التي كانت تسير بها الدروس تقليديا . فالمحاضرة الوقورة ، او محاضرة المعلم ، كانت تعطى لمستقبلين سلبيين وكان القصد منها ان تقود الى قسط كبير من الوظيفة البيتية (يتمثل معظمها في الدراسة الشفوية) ، واستنادا اليها يبدأ الدرس التالي للمعلم بالاستماع الى بعض الطلاب وتسجيل اجاباتهم عن الاسئلة قبل البدء في المحاضرة التالية . وقد قصدت مظاهرات الطلاب وبياناتهم خلال سنين عديدة الى تحطيم هذا النمط ، المترسب من التعليم الجامعي القديم الطراز ، والذي يفضل المعلمون المتخصصون في التعليم الثانوي ممارسته . لذلك فان الحديث عن المشاركة الطلابية لا يدل اطلاقا على انقلاب جذري ، بل يعني على الارجح فرصة لتوكيد اهمية ما يجري في المدرسة وفائدته التربوية .

التربية المهنية والفنية : بعض السمات الخاصة

لقد بينت المعلومات التي اعطيت حتى الآن في الاقسام السابقة العناية الكبرى التي تولى للتربية والتدريب الفنيين في فرنسا ، وبخاصة في العقود الاخيرة . ومع ذلك فان علينا ان نذكر ان المرتبة العليا في التعليم العالي الفرنسي ، وان التربية ذات الحظ الاكبر في النجاح الشخصي والمهني ، قد قدما منذ ما يقارب القرنين في المدارس العظمى Les grandes écoles . وهذه المؤسسات المهنية ــ الفنية تعد حتما اعلى مرتبة من الكليات العادية في الجامعة ، ويجب ان تعالج على انها جزء من التعليم العالي . وقد انشئت في الاصل على انها جزء من الدافع الفرنسي الثوري للتحديث ، الا ان عددها وحجمها ما فتئا يزدادان باطراد .

وقد انشأ الثوريون على مستوى ادنى « مدارس مركزية » ذات اتجاه عملي قوي عام ١٧٩٤ ، الا ان هذه المدارس اغلقت بعد عشر سنوات على يد نابليون . وفي عام ١٨٩٢ ادخلت اقسام للتربية المهنية ضمن المدارس . وقد اتخذت خطوة هائلة الى الامام في قانون استيه Astier عام ١٩١٩ ، الذي انشأ مراكز تعليم للصنعة ذات دوام جزئي للشبان في الـ ١٨ ، وهي مفتوحة لجميع الذين تركوا المدرسة في سن الـ ١٤ . وفي عام ١٩٢٥ فرضت ضريبة جديدة لتوفير الدعم المالي لمراكز تعليم الصنعة ، عن طريق اجبار كل المشاريع التي لم تجر تدريبها الصناعي الخاص على دفع ضريبة تبلغ ٤/٠٠,٠١ من مجموع الاجور فيها . وهذه الضريبة المالية اعطت التربية المهنية / الفنية وقفا سخيا ، بحيث ان تلك الاقسام في مدرسة او مركز تدريب بدت غالبا افضل تجهيزا من غيرها من الاقسام . وقد قصد من قانون استيه الى توفير هذا النوع من التدريب للجميع . وفي فترة ما بعد ١٩٥٤ ، جرت محاولات لتعميم هذه الفرص بصورة الزامية (كما هي الحال في المانيا) الا ان التغطية في فرنسا لم تكن كاملة . وقد زيدت قيمة الضريبة عام ١٩٦٦ لنشر التسهيلات على نطاق اوسع .

على ان قانون التوجيه حول التربية الفنية لعام ١٩٧١ رفع مكانة هذا المجال ، على كل حال ، وحسن من فرصه عن طريق ادخال « البكالوريا الفنية Baccalauréat de technicien » التي ورد ذكرها فيما سبق و « البروفة الفنية Brevet de technicien » على مستوى ادنى . وكلتا الشهادتين اكثر عملية من « البكالوريا الفنية Baccalauréat technique» التي انشئت عام ١٩٤٦ . وما تزال الشهادتان قيد التنفيذ بعد قانون ١٩٧٥ ، بالرغم من ان هذا القانون يخفف الفروق السابقة لتلك البكالوريات من حيث المكانة وجوانب التركيز .

كما ان قانون التوجيه حول التربية الفنية نفسه يضمن لجميع العمال الحق (من حيث المبدا) في التربية او التدريب المعاودين الضروريين لتحديث مهاراتهم وتحسين انفسهم . وهذه الاجازة الدراسية المدفوعة الاجر حصلت الآن على اعتراف رســمي في عدد من البلدان الاوربية الغربية . وهي تصل الى تاهيل يمتد حوالي ١٥٠ ساعة ســنويا ، وترتدي اهمية كبيرة لا بالنسبة للعمال او لتحديث الصناعات فحسب ، بل بالنسبة لمنظور التنمية الذي تقتضيه في التعليم او التدريب اللذين يقدمان في التربية ما بعد الالزامية في المستوى العمري من ١٦ — ١٩ .

وهناك تجديد اكثر اهمية ايضا ، وهو انشاء المعاهد الجامعية للتقنية (Instituts universitaires de technologie - IUT) وهي تقبل طلابا بعد الدراسة الثانوية استنادا الى احدى البكالوريات ، مــع عدد مــن المرشحين الذين لم يحصلوا على بكالوريا، ولكنهم يملكون مايعادلها تقريبا من حيث المؤهلات الشكلية اضافة الى خبرة ممتازة . وهذا المساق يمتد سنتين ويقود الى دبلوم جامعية فيالتقنية ، ذات فائدة مهنية اكبر مــن المؤهلات النظرية العادية — في سوق العمل على الاقل .

لقد افتتحت المعاهد الجامعية التقنية IUT الاولى عــام ١٩٦٦ ، ووصفت آنذاك بانها تقدم تعليما من مستوى متوسط بين الثانوي والعالي — وهو وصف غير طبيعي عندما نذكر ان الحصول على بكالوريا مطلوب للقبول فيها . وقد اوحت الدعاية المبكرة حول هذه المعاهد بانها نوع هجين يضم الصفوف العليا في المدرسة الثانوية ، مع الصفوف الدنيا لقطاع التعليم العالي . وربما بدا التدريب العملي ، والطرائق الواقعية في التعليم غير اكاديمية للذين اعتادوا التقديمات القديمة . او ربما كان يقصد منها آنئذ امتصاص بعض الاختيارات العملية والموجهة نحو العمل والتي كانت تنمــو ضمن اطار البكالوريا . ومهما يكن الامر ، فقد تبين سريعا ان الـIUT يجب أن تستقر ضمن تقديمات مابعد الثانوية ، للطلاب بعد سن ١٨ . وحوالي الوقت نفسه بدا المكتب القومي للمعلومات التربوية حول المهن (Onisep ، ١٩٦٨) الذي انشيء حديثا ، يتدخل بقوة في تشكيل توقعات الطلاب ضمن الحلقة الثانية وما بعدها .

ان المعاهد الجامعية التكنولوجية صممت في الاصل ، من دون شك : لتخفيف الضغط عن الجامعات والمدارس العظمى ، ولكن الضغط على هذه المعاهد اصبح قويا جدا بحلول عام ١٩٧١ . ففي ذلك العام كان هناك ٢٨٠٠٠ طالب في مختلف المعاهد ، بينهم ١٨٠٠٠ مسجلون في السنة الاولى . وقد بدا مؤكدا ان عدد الملتحقين والضغط على المعاهد سيزدادان ولاسيما أن النتيجة الوحيدة للنجاح في البكالوريا حتى ذلك الوقت ، بدت على انها الالتحاق الاضطراري في الكليات الجامعية المكتظة الى حد مخيف ، اللهم الا اذا كان الطالب على قدر من الحظ يجعله يحصل على القبول في مدرسة عظمى — وهو مصير ممكن عادة بعد اجتياز العذاب المضني للصفوف الاعدادية التي اتينا على ذكرها . لقد ازداد الالتحاق بال IUT بالتاكيد ، بالغا ٤٥٠٠٠ بحلول عام ١٩٧٧ ، الا انه كان هناك في في ذلك العام ٥٥٠٠٠ مكانا متوافرا ، ويشير هذا القصور الى بعض الشكوك . ذلك ان الدبلوم الجامعية في التقنية (DUT) نالت اعترافا بانها تملك مكانة رسمية في تحديد الاجور ، الا ان الطلاب وارباب العمل ترددوا في تقديرها . وعلى العكس من ذلك ، ضمت المساقات التقنية في الليسيه ٣٢٠٠٠ طالبا بحلول عام ١٩٧٧ ، دون ان نعد ال ١٠٠٠٠ طالب الذين كانوا ملتحقين بالمؤسسات الخاصة . بحيث انه كان يقال انالحصول على قبول في بعض الكليات الجامعية اسهل من الالتحاق بتلك المعاهد . كما ان تجهيز الـ IUT بالمدرسين والادوات اكثر كلفة نسبيا ، ناهيك من ان بعض المدرسين التقنيين المؤهلين والذين يشكلون الصفوة فيها ، يغادرونها الى الصناعات التي تجذبهم بمرتباتها الضخمة ، او بالاحرى ، الى الاكاديميات التقنية الاهلية التي تمنح دبلومات تعترف بها الدولة (على نقيض الدبلومات الاهلية الاخرى) . وهكذا فان مستقبل الـ IUT يبقى مهددا ، ولاسيما فيما يتعلق بالتطورات الجديدة في الليسيه والتعليم العالي .

التعليم العالي :

في جميع المناقشات حول التربية مابعد الالزامية في فرنسا ، وبالتالي

في جميع المناقشات حول علاقة المدارس بالعمل أو بالتعليم العالي ، تكتسب البكالوريا Baccalauréat مكانة حيوية . لان البكالوريا اكثر من مجرد امتحان لمغادرة المدرسة ، بالرغم من أن الفرنسيين يقولون انها « اقرار » بالانتهاء من الدراسة في الليسيه . على أنه يقال عنها رسميا ايضا إنها « الدرجة الاولى في الجامعة » ، لانها تقليديا تعطي حق الدخول اليها ، كما هي الحال في امتحانات مغادرة المدرسة في معظم اقطار القارة الاخرى . الا انها حملت سمعة اجتماعية وفكرية تتجاوز ذلك كله ، ويصعب على الاجانب تقديرها ، كما انها استخدمت خلال اجيال كثيرة مقياسا للجدارة بمدى واسع من الاعمال لا تستطيع حتى الدرجة الجامعية الآن فتح ابوابها بسلامة . ونتيجة لذلك مايزال من الاهمية بمكان بالنسبة للطالب ان ينظر فيما اذا كان مساق التدريب مابعد الالزامي المقترح يؤدي الى بكالوريا من نوع ما ام لا ، وما اذا كانت البرو فه Brevet من نوع ما تتيح الدخول للتعليم العالي في احد اشكاله حين الحاجة ام لا .

لقد مرت البكالوريا بتقلبات عديدة منذ تاسيسها على يد نابوليون . فقد كانت في الاصل امتحانا شفويا بصورة كلية ، كما مثلت بمفردها حلقة كاملة واقتصرت مؤقتا على الشفوية الكلية نفسها في اثناء عام ١٩٦٨ المرعب ، حين حال الوضع السياسي المتوتر وانقطاع البرامج المدرسية دون اجراء اي شيء آخر . ومن أجل الاطلاع على تقرير واف عن حجج المؤيدين والمعارضين للبكالوريا يستطيع القارىء الرجوع الى كتاب يحوي حجج الطرفين ، وعنوانه « البكالوريا : ضدها ، بقلم ج. كابيل ، معها بقلم ج. كورنك Le Baccalauréat : contre by J. Capelle, pour by J. Cornec ١٩٦٨ » . كما أن البكالوريا كانت تقوم خلال فترة طويلة على هيئة قسمين متميزين تماما ، القسم الاول وهو ماقبل الاخير ، والقسم الثاني في السنة النهائية من الليسيه . وقد اسقط الامتحان الشفوي عام ١٩٥٩ ، باستثناء اللغات الحديثة والحكم النهائي في الحالات الحرجة . ثم حول القسم الاول عام ١٩٦٢ الى « امتحان تجريبي » ، وفي عام ١٩٦٤ استبدل بالامتحان التجريبي كليا عملية اصطفاء داخلية استنادا الى توصيات المعلمين . وفي اعادة التنظيم التي تمت عام ١٩٧٧ وقع تغيير ابعد مدى ،

اذ ادخلت « البكالوريا الاساسية » ، على انها امتحان في جميع الموضوعات الاساسية ، في نهاية « الصف الاول » حوالي سن الـ ١٧ ، تتبعه « بكالوريا نهائية » تمتحن اداء الطلاب عن طريق الموضوعات الكتابية وتقديرات المعلمين في موضوعات اختصاص الطالب ، بعد عام واحد (اي في نهاية الصف النهائي Terminal class) .

ونظرا لصعوبة البكالوريا البالغة ، فان معدل الرسوب فيها ناهز الـ ٥٠ ٪ خلال اعوام عديدة بالرغم من أن العديد من المرشحين الذين تقدموا للامتحان كانوا يجربون حظهم للمرة الثانية أو الثالثة . وبعد الكثير من الجدل انخفضت ارقام عام ١٩٧١ الى شيء يماثل المعيار الاكثر حداثة وهو نجاح ٦٧ ٪ من المجموع العام البالغ ٢١٨٠٠٠ مرشح . وقد عنى ذلك زيادة مدخلات الجامعات السنوية عن استطاعتها بقدر كبير وهذا يساعد على تفسير بعض الاستياءات التي عبر عنها بالاكتظاظ والانعزال عن الحياة .

ان كون البكالوريا جواز دخول الى الجامعة ، جعلها تعمل في الحقيقة كمصفاة لتحديد اعداد المقبولين في الجامعات . وحين تحسن معدل النجاح في البكالوريا ، ادرجت سنة متوسطة بين التعليم الثانوي والعالي عرفت باسم « السنة الاعدادية Propédeutique » لتعمل كمصفاة ادق ، ذلك انها كانت تنتهي بامتحان عسير يرسب فيه حوالي نصف المرشحين . ولم تلغ السنة الاعدادية حتى الاصلاح العام للتعليم العالي في حزيران ١٩٦٦ . (وحتى الآن مايزال هناك تسرب طوعي لحوالي ٤٠ ٪ من الطلاب في نهاية السنة الجامعية الاولى . ولمساعدة بعض الفائضين عن الكليات الجامعية ، أنشيء عدد من « المعاهد الجامعية » للدراسات الادبية (هذه هي القاعدة) في المدن التي لا تملك جامعات عام ١٩٦٢ . وتنشأ من حين لآخر جامعات جديدة (كما هي الحال في اميان Amiens وروان Rouen) .

وقد حدث على كل حال اصلاح عام في بنية التعليم العالي ومراحله عام ١٩٦٦ . ونظم منذ ذلك الوقت في ثلاث حلقات ، يمتد كل منها سنتين. يقود المساق الاول ذو السنتين الآن الى دبلوم للدراسات الجامعية العامة (DEUG) ، وهو يحل محل التجربة السابقة التي تعطي في ذلك المستوى

دبلومات منفصلة في الآداب والعلوم. وتتيح الحلقة الجامعية الثانية لبعض المرشحين الحصول على « الاجازة Licence » (الدرجة الاولى) بعد عام واحد ، ويتابع آخرون السنتين بكاملهما للحصول على « Maîtrise » . اما الحلقة الثالثة فهي في الواقع مساق بحثي للطلاب المتقدمين ، ويمكن أن ينتهي بدكتوراه . (وفي عام ١٩٦٦ أيضـــا انشئت المعاهد الجامعيـــة التقنية) .

وبعد اضطرابات ١٩٦٨ ، وضع قانون جديد للتعليم العالي قسمت بموجبه كليات الحقــوق والطب والصيدلة والعلــوم والآداب والعلــوم الانسانية التقليدية الى « وحدات للتدريس والبحث » أصغر منها . وتدعى هـــذه الوحدات UER نسبـــة الى الاحرف الاولى مـــن تسميتها بالفرنسيـــة ، وهي تضم المقررات الدراسية المتنوعة الضرورية في نماذج خاصة للتدريب ، وتهدف بصورة خاصة لزيادة دمج موضوعات « العلوم الانسانية » مع موضوعات اخرى في العلوم والتقنية . وقد انشئت جامعات جديدة كجامعة فانسين Vincennes ضمن شروط للقبول اقل صرامة ، كما دمج عدد من المدارس ذات الاختصاص الهندسي العالي مع وحدات التدريس والبحث UER لتشكيل عناصر جديدة في التعليم العالي ، وفي الحقيقة لتشكيل جامعات جديدة .

هناك حقائق معدودة تعطي فكرة أفضل عن توســـع التعليم العالي الفرنسي وتنوعه بسرعة مشفوعة بالضبط . فالجامعات القديمة الـ ٢٥ (والتي تعمل كل منها على انها مركز تربوي لادارة كل اشكال التربية في منطقتها ، التي تدعى أكاديمية) استبدل بها قبل ١٩٧٥ خمس وسبعون جامعة أو « مركزا جامعيا » ، أصبح اثنان منهما (وهما ملهوز Mulhouse ولومانـــز Le Mans) جامعتين كاملتين عام ١٩٧٧ مثل الـ ١٣ جامعة في باريس والـ ٤٥ التي كانت قائمة في الولايات . وقد اقيمت بعض تلـك الجامعات عن طريق شطر المؤسسة الكبرى ، كما حدث لجامعة السوربون Sorbonne في باريس) . واضافة الى المعاهد الجامعية التكنولوجية التي اتينا على ذكرها ، والتي ماتزال مكانتها موضع شيء من الشك ،

اسست عام ١٩٧٠ ثلاثة معاهد بولتكنكية قومية ، ومنحت مكانة تماثل مكانة الجامعة او تفضلها في مجالات الهندسة والعلوم التطبيقية . ويبدو انها مهيئة لان تصبح جامعات تقنية كاملة مثل المركز الجامعي التقني في كامبيني campiègne .

هذه المعاهد القومية الثلاثة للعلوم التطبيقية (INSA) تقدم مساقا تعليميا عاليا يمتد خمس سنوات لتدريب مهندسين ، وتفضي الى دبلوم . يماثل الدبلومات الموازية في دول اوربا الاخرى ، من حيث انه يحمل المكانة المهنية العالية التي تمنح للاشخاص الحائزين على دكتوراه في المجالات او الظروف الاخرى . كما أن مدارس ومعاهد اخرى للهندسة او التجارة والادارة تنمو بموافقة رسمية ، وعلى صلة وثيقة غالبا مع وحدات التدريس والبحث UER . اما اكثر مؤسسات التعليم العالي « التطبيقي » علوا فهي بالطبع « المدارس العظمى » المتخصصة ، التي يعتمد الدخول اليها على التنافس أكثر من القبول في الكليات الجامعية او وحدات التدريس والبحث UER ، والتي حافظت على صفائها متجاوزة كل اصلاحات التعليم العالي في الستينيات والسبعينيات . ان تداخل هذه المؤسسات الوثيق جدا مع المستويات العليا في المهن والحكومة والادارة الفرنسية ــ لئلا نقول شيئا عن التراتب الاجتماعي ــ يجعل ادراجها الكامل ضمن نطاق التعليم العالي يبدو هجوما على المقدسات . فاعادة بناء النظام الجامعي العادي الذي يمكن الوصول اليه بواسطة البكالوريا بدا للعديدين على انه ثوري جدا .

ان الاحساس بالمساس بالمقدسات في اعادة توجيه المدارس بسبب احداث ١٩٦٨ ، كان في الحقيقة ماثلا في نظرة الكثيرين من الاكاديميين وخريجي الجامعات الى « تهديمات » ما بعد ١٩٦٨ للنظام الجامعي . فقد اختفت اسماء قديمة مثل اسم السوربون في باريس . كما تحطمت ولاءات قديمة . ومع ذلك فان تنظيم الدراسات ضمن الجامعات لم يختلف حتى

الآن الا قليلا عن النمط الذي كان سائدا فيما مضى ، بل ان الاستقلال الجزئي ، بدلا من الذهاب مباشرة الى باريس ، أوجد مشكلات داخلية جدية ، ليس أقلها صعوبة تمويل الدراسات الجديدة الباهظة الكلفة . فالتلاميذ الذين يتابعون نوعا واحدا من الاهتمام – في اللغات مثلا – تكلف دراستهم أقل بكثير مما تكلفه دراسة أولئك الذين يسجلون في الطب أو في تقنية مرغوبة محليا . والجامعات الاقليمية تعبر عن استياءات اكبر مما يصدر عنها عادة بصدد الترتيبات المالية التي ماتزال في رأيها تحابي مؤسسات باريس .

وفي حين ان بعض التجديدات المغامرة الى حد بعيد ، كالتي حدثت في جامعة فانسين Vincennes ، بدت عام ١٩٦٨ وكأنها مشروع لتقديم جامعي جديد كليا ، أصلحت علاقاته ، فان هذه الجامعة لم تلبث ان وصفت بأنها « شبيهة جدا بالجامعات والكليات الـ ١٢ الاخرى في باريس » . كان ذلك بسبب التغيرات في الجو السياسي الخارجي من جهة ، الا انّه كان من جهة أخرى بسبب النظام القديم وعاداته التي عبرت عن نفسها من جديد ، وسرعان ما عاد الطلاب الذين ينتمون للطبقة العاملة الى البحث عن العمل ، والاعداد للعمل بدلا من الهياج السياسي ، الذي يبدو على كل حال أنه نشأ في معظم الاحيان ، في صفوف الطلاب الاغنياء ، ذوي الخلفيات الميسورة ، في فرنسا وفي غيرها من البلدان على السواء . ومع ذلك ، فقد يكون من السابق لاوانه ان نفترض أن عام ١٩٦٨ قد جاء وولى بلا أثر . فالقلق الذين بدأ في الجامعات ، رشح بعمق الى المدارس وانتشر انتشارا واسعا .

ان « المدارس العظمى » ماتزال تحظى بمكانة متميزة جدا ، بالرغم من أن ترابطاتها تبدو الآن أكثر تعقيدا نوعا ما . وأكثر هذه المؤسسات المتميزة شهرة هي : المدارس العليا للمعلمين «Ecoles Normales Supérieures» (التي قصد منها في الاصل توفير معلمين للمدارس الثانوية والجامعات ، الا انها حاليا مزرعة لاعلى المراكز السياسية والعلمية في فرنسا) ، والمدرسة المتعددة التقنيات

«Ecole Polytechnique» (والتي كانت مخصصة في الاصل للمهندسين، الا انها حاليا ايضا ميدان اختبار لكبار الاداريين ورجال الاعمال) ، والمدرسة القومية للادارة «Ecole Nationale d'Administration» . ولهذه المؤسسات الهامة خريجون كثيرون في المراكز العليا في فرنسا ، بحيث أنها ستنعم على الارجح بحياة سحرية لفترة طويلة . انها بالفعل مخازن حقيقية للمعرفة في اعلى مستوياتها .

على انه كان من اعراض الاضطراب العام ، ان عددا من « المدارس العظمى » عرضت فكرة الارتباط فيما بينها بغية تكوين مؤسسات عملاقة تماثل « معهد ماساشوستس التقني « Massachusetts Institute of Technology » في الولايات المتحدة الامريكية . واذا ما حدث ذلك ، فقد يحصل تبادل اكبر بين الصناعة وهذه المؤسسات الجليلة. ان «الاستقلال» و « الاسهام » العاملين لكل المراتب ، واللذين لقيا التشجيع الرسمي ضمن كل قطاعات التعليم العالي منذ ١٩٦٨ ، قد يوجدان تحليلا جديدا لحاجات مراكز المعرفة المهيبة هذه وامكاناتها . على انه سيكون من الضروري تحطيم احتكارها الفعلي للقبول في قطاعات هائلة للحياة العامة ، والصناعة، والبحث العلمي ، واشاعة الديموقراطية فيها الى مدى ابعد من منظورات اولئك الذين يقودون الاصلاح حاليا في فرنسا .

وفي سبيل تقدير المقتضيات الكاملة لهذه الملاحظات ، علينا ان ننبه الى ان الدور الذي تؤديه الجامعات الفرنسية (بالمعنى الضيق للكلمة) في التعليم العالي والحياة العامة ، اقل من ذلك الذي تؤديه الجامعات في بريطانيا او الولايات المتحدة او الدول الاوربية الاخرى ــ ولا سيما فيما يخص تسهيل الوصول الى المراكز العليا النافذة . فذلك الدور الرئيس يعود في فرنسا « للمدارس العظمى » . وتضم هذه الفئة مؤسسات تعد تعد كبار التقنيين ، والمهندسين ، ورجال الاعمال ، والاداريين بصورة عامة ، هؤلاء الاشخاص الذين يحصلون على تدريب مهني شامل بالاضافة الى العلم والتربية العامة المرتبطين ارتباطا مباشرا بمهنهم . الا انه في

قمة هذه الفئة كلها تقف « المدارس العليا للمعلمين » ، و « المدرسة المتعددة التقنيات » ، وبخاصة « المدرسة القومية للادارة » .

ومن الطبيعي ان يلاحظ المراقبون من خارج فرنسا مسابقات الدخول القاسية ، والطلاحون ذا السنتين او الثلاث سنوات للصفوف الاعدادية التي تدرب المرشحين اللامعين لهذه المدارس اثناء الفترة اللاحقة مباشرة للبكالوريا ، الا ان من الهام ان نلاحظ ايضا ان « المدرسة القومية للادارة» ، وربما غيرها ايضا ، هي بالفعل مؤسسات مابعد الجامعية وحتى مابعد المدارس العظمى التي تقوم على تنافس شديد . ففي عام ١٩٧٦ ، على سبيل المثال ، كان مايزيد على ٨٤ ٪ من اولئك الذين نجحوا في مسابقات الدخول « للمدرسة القومية للادارة ENA » خريجين في « المدرسة الجامعية للعلوم الاجتماعية في باريس » ، و ٦ر٤ ٪ منهم كانوا خريجين في معاهد اخرى للعلوم السياسية ، و ٥ر٨ ٪ منهم كانوا خريجين في المدارس العظمى ومن ضمنها « المدرسة المتعددة التقنيات Ecole Polytechnique » نفسها ، والـ ٥ر١ ٪ الباقون كانوا خريجين في مؤسسات اخرى . ففي كل عام ، يتنافس حوالي ٢٧٠٠ مرشحا على القبول ، ولكن من يقبلون منهم يقلون عن ١٥٠ طالبا . وخلال السنين الثلاثين الماضية تدرب على هذا النحو حوالي ٢١٥٠ من الموظفين الكبار فقط ـ ومن ضمنهم الرئيس فاليري جيسكار ديستان Valéry Giscard d'Estaing . اضف الى ذلك ان النقاد يتهمون المدرسة القومية للادارة ENA بنوع من المحاباة الفكرية عن طريق «التزود الذاتي» .

ويبدو من المناسب ، عند هذه النقطة ، ان نذكر سمة مميزة للتعليم العالي الفرنسي والعمل العلمي . فالمرشحون المقبولون في العديد من مجالات التعليم العالي ، وبخاصة الناجحون منهم في احدى المسابقات الشهيرة ، يجب أن يوقعو اعقدا للخدمة مدة عشر سنوات في عمل عام محدد في حال نجاحهم في امتحانات نهاية المساق الدراسي في المؤسسة ، وهم ينجحون في العادة . وسنوات الدراسة تدرج ضمن السنوات العشر ، ويحصل المرشح المقبول بالمقابل على « راتب مسبق » وهذا الوضع يرجع الى

فترة طويلة ، وهو يسبق المنح الاكثر تحررا والتي اقرت حديثا . ولذلك فان القبول في اي من مؤسسات التعليم العالي هذه يعني تماما وضع الاقدام على طريق ملكي من الامتيازات ، يجمع بين الدراسة المباشرة وآفاق عمل من نوع معين على المدى البعيد . لذلك تستلزم مسالة توسيع الدخول الى التعليم العالي التفكير في موضوعات أبعد منها ، وهي تتمثل في اقامة امتيازات في التعليم العالي نفسه ، وحصول الطالب على دخل مقبول ؛ وضمان عمل له في نهايته اذا ما نجح في الامتحانات .

وهكذا فان الاصلاحات في بنية الجامعات وعملياتها ، أو في محتوى واتجاه المساقات الدراسية نفسها ، في فرنسا وغيرها من الاماكن ، تعيدنا مباشرة الى المنطقة الصعبة ، منطقة العلاقات الشخصية والتراتبات المهنية . ومن الصعب جدا على الفرنسيين اعادة النظر في هذا الارتباط . ذلك انهم يعرفون ان فرنسا بقيت فترة طويلة فخورة بالتفوق في ارفع المجالات التقنية ، وهم على حق في ذلك . ومن الصعب على العديد منهم الاعتراف بالنقص الحالي على مستوى أدنى في الفنيين المدربين ، وبالحاجة الى اجهزة للصيانة في المصانع المتطورة ، او اجهزة للانتاج والتوزيع ، وبكل التغيرات التي تنجم عنها والتي تتطلبها في العلاقات الانسانية والتربية .

المعلمون وإعدادهم :

ان اصلاح اعداد المعلمين واعادة تنظيم بنية مهنة التعليم اللذين اقترحا ضمن قانون ١٩٧٥ كانا أكثر تجديدات هذا القانون تعرضا للنقد الشديد . ويبدو من الافضل في هذه المرحلة تلخيص التغيرات المقصودة ، ثم تتبع التطورات والمقترحات خلال الفترة الممتدة منذ ظهور الاصلاحات المدرسية الكبرى ، أو فترة ما بعد ١٩٥٩ . ومن الواضح ، أن اعادة تنظيم المدارس والمناهج (لئلا نقول شيئا عن الاستجابة لعالم الشبان الذي يتطور حثيثا) تتطلب اعادة التفكير ، واعادة التدريب ، واعادة تقويم كل المواقف . وفي نظام يتسم بتنظيم دقيق كالنظام الفرنسي لا يحدث اي من هذه الاشياء بسهولة .

كان المقصد المعلن يرى تصنيف المعلمين في فئات أربع بحسب مؤهلاتهم ، وواجباتهم ، وظروف عملهم . وكان يرى رفع المكافآت في كل الانواع بصورة متناسبة مع ارتقاء عمل المعلمين درجات السلم التعليمي ، لان ازدياد اعمار التلاميذ يرتبط ارتباطا وثيقا بمؤهلات المعلمين . والفئات الاربع المقترحة هي :

١ ـ معلمو المدارس الابتدائية (Instituteurs) ، الذين يحصلون على التربية والتدريب لمدة سنتين في « دار المعلمين Ecole Normale » بعد نوالهم البكالوريا في مدرسة الليسيه . ويتبع ذلك المساق الدراسي ذا السنتين امتحان للحصول على شهادة ، ثم سنة تجريبية لاحقة قبل منح الاهلية الكاملة . (من الضروري الملاحظة بأن البكالوريا تتيح الالتحاق بدراسة جامعية) . وهؤلاء المعلمون يعملون ٢٧ ساعة اسبوعيا .

٢ ـ المعلمون الحاصلون على شهادة مناسبة بعد اجتيازهم الحلقة الجامعية الاولى ذات السنتين يعملون ٢١ ساعة اسبوعيا ، وفي المدارس الفنية Technical Schools على الاغلب . والشهادة التي تبدو مفضلة هنا هي احدى انواع البروفة (مثل البروفة الفنية Brevet de Technicien) بالرغم من انه لوحظ بصورة مسبقة أن عددا متزايدا من هؤلاء المعلمين يمكن ان يؤخذ من بين معلمي المدارس الابتدائية السابقين ، الذين زادوا في مؤهلاتهم بعد خبرة عملية في المدارس .

٣ ـ المعلمون المقبولون للالتحاق بدراسة وتدريب متزامنين مدة سنتين بعد اجتيازهم الحلقة الجامعية الاولى ذات السنتين . وتجمع الحلقة الثانية بالنسبة لهم بين الدراسة العادية التي تؤهلهم لدرجة الاجازة (Licence) ، والنظرية التربوية ، وبعض التوجيه العملي فيما بعد في « مركز اكاديمي » مرتبط بالجامعة . وهؤلاء الاساتذة Professeurs يعدون لمدارس « الحلقة الثانوية الاولى Collèges » والحلقة الثانوية الثانية Lycées » ، حيث يعملون ١٨ ساعة اسبوعيا .

٤ ـ الخريجون ، المقبولون كما ذكرنا سابقا عن طريق المنافسة

المفتوحة ، الا أنهم نظرا لشراسة المنافسة ، يؤخذون عادة من دور المعلمين العليـــا Ecoles Normales Supérieures التـي تقـوم بدورها علـى الاصطفاء الشديد ، ويدرسون الـ ١٥ ساعة التقليدية اسبوعيا . الا أن التناقض البارز مع الماضي يتمثل في جعل هؤلاء يلتحقون بمساق تدريبي لمدة سنة واحدة . وهؤلاء الاساتذة الخريجون قد يعلمون في أي مـن مدارس الليسيه ، الا أنهم يصادفون على الارجح في سـنة التخصص الختامية للبكالوريا النهائية . (وخلال سنوات الاصلاح منذ ١٩٥٩ كان هناك اتجاه متزايد لتركيز الخريجين في صفوف الليسيه العليا) .

ان هذا البيان المجرد لفئات المعلمين التـي يقصـد استخدامها في الانواع المتميزة لمستويات المدارس والمساقات الدراسية قد تخفي عن الملاحظين الاجانب بعض نقـاط الخلاف الحادة التـي تقلـق المعلمـين الفرنسـيين . ويمكن أن تقبل بعض هذه النقاط على أنها سمات اساسية لمهنة التعليم في الاقطار الاخرى – ومنها ان المعلمين جميعهم ، بالرغم من تراتب مؤهلاتهم ، ومستويات أعمار تلاميذهـم ، يشتركون في أنهـم معلمون يتحملون مسؤولية مهنية مضنية ازاء التنمية المتوازنة لتلاميذهم ويؤدون ادوارا في الوصاية والرعاية تتجاوز حـدود الوقت المدرسـي والموضوع الخاص الذي يعلمونه ، وما شابه ذلك .

الا ان انقسـام المصالح الواضح بين معلمي المدارس الابتدائية .ومعلمي المدارس الثانوية ذوي الاتجاه الاكاديمي الاكبر من جهة ، وبين اساتـذة مدارس الحلقة الاولى التي تدعى الآن Collèges المؤهلين ، والخريجين ذوي الاتجاه الجامعي من جهة أخـرى ، يتجـاوز في شدتـه الغـيرة والخصومات التي تحصل في الانظمة الاخرى . ففي فرنسـا تميزت هاتان الفئتان المنفصلتان تقليديا بروح مختلفة ، ان لم يكن بعقائد مختلفة . وفي الواقع ، يوجد بينهما خصومات فئوية بارزة ، ولنلاحظ هذه الاشياء ضمن المنظور التاريخي . فهذا المنظور مايزال يشكل الحاضر الحـي للعديد من الخصوم اليوم . كيف لا ، والمعلم الذي عين حديثا يمكن أن يتوقع بقاءه في الحياة العملية حوالي الاربعين عاما ، حتى ولو أصبـح رئيسـا للجمهورية مثل جورج بومبيدو Georges Pompidou .

« لا يوجد في فرنسا معلمو مدرسة ثانوية » هذا ما قالته اللجنة الوطنية للمرشحين في الصحيفة الفكرية الهامة Esprit عام ١٩٦٩ . لقد أصرت اللجنة على أنه كان هناك مايزيد على ٢٠ فئة مختلفة من معلمي المدارس الثانوية ، ولكل من هذه الفئات سلم المرتبات الخاص بها ، وآفاقها المهنية الخاصة ، وعزلتها الخاصة عن المعلمين الاخرين . ولهذه الانقسامات تأثيرات هامة في مظاهر الاصلاح التربوي الفرنسي ، تتجاوز المدرسة الثانوية الى حد بعيد .

لقد وصفنا سابقا الدور التقليدي لمعلم المدرسة الابتدائية . والاسطورة التي تنسج حوله تتمثل في انه معلم قرية ، تابع لرئيس البلدية ، جمهوري لا ادري صلب ، يصارع دون هوادة كاهن القرية والسيدة الكبيرة القابعة في المنزل الفخم وسط الممتلكات الشاسعة . ولم يغير تأنيث مهنة التعليم هذه الصورة تغييرا كبيرا حتى في فرنسا المتمدينة اللهم فيما عدا انقاص مكانة المعلمة اقتصاديا واجتماعيا .

ان امتصاص المدارس التي كانت فيما مضى ابتدائية عليا (مثل المساقات التكميلية القديمة (Cours complémentaires ضمن « التربية الثانوية الحديثة » التي اسست في السنوات الاخيرة ، عنى أنه قد يكون في أي مدرسة : معلمون سابقون في المدرسة الابتدائية ، ومعلمو حرفة من اجل المشاغل ، والمؤهلون الذي يحملون الشهادة الحقيقية لاهلية التعليم في المدارس الثانوية CAPES » ، والخريجون المتخصصون المقبولون بناء على مسابقة قومية للوظائف الدائمة العليا . (ففي منتصف السبعينيات لم ينجح في امتحان الـ Agrégation الا ٥ ٪ من المتنافسين ذوي التأهيل العالي) .

ومع ذلك ، فانه تبقى هناك كما رأينا للتو ، انقسامات هامة ضمن هذه الفئات وفيما بينها . فدون الخريجين الحاصلين على الـ Agrégation مباشرة ، ما يزال هناك حاملو دبلوم الدراسات العليا Diplôme d'études supérieures التي تماثل في مستواها درجة الماجستير

تقريبا ، لكنها (مثل الـ Agrégation) تعتمد كليا على الاختصاص في موضوع الدراسة ، ولا شأن لها اطلاقا بالقدرة على التدريس او الاهتمام بعرض موضوع الدراسة .

لقد مر ردح من الزمن كانت فيه مدارس الليسيه الرئيسة تستطيع التفاخر بأن معظم المدرسين فيها او جميعهم من الخريجين Agrégés الذين كانوا آنئذ يدرسون الصبيان من سن ١١ فما بعد . الا ان المتخصصين هم أقل عددا الان لسببين وهما :

ـ ان توسع التعليم العالي قد جذب عددا من الخريجين Agrégés الذين قد يغرون على اي حال بالخروج من النظام المدرسي ، للمكافآت المالية البسيطة التي يحصلون عليها فيه (هذا ما يرون ، بالرغم من ان المعلمين الفرنسيين في هذا المستوى يحصلون على اجور جيدة وينعمون بشروط عمل مقبولة) .

ـ ان ازدياد الالتحاق بالمدارس الثانوية العليا ادى الى اعادة توزيع الخريجين Agrégés بحيث توكل اليهم المدارس والمستويات التي تمس الحاجة فيها الى خدماتهم .

ويعد المعلمون الحاصلون على شهادة اهلية التعليم في المدارس الثانوية CAPES اعضاء متميزين ايضا في المجتمع المدرسي . وهم يتمتعون بتثبيت دائم ، شأنهم في ذلك شأن الخريجين . كما أن ظروف عملهم ودوامهم الاسبوعي تنطوي على قدر من السعة يسمح باستمرار الشعور القديم المتمثل في أن « جمهورية الآداب هي جمهورية لمعلمي المدارس » . فهؤلاء المعلمون لا يزعجون انفسهم بدفاتر التمارين او بالواجبات اللاصفية من اي نوع الا اذا اختاروا ، لاسباب عقائدية او التزام استثنائي ، تأدية هذا العمل مجانا . (ويتقاضى المعلمون الفرنسيون اجورا اضافية مقابل ساعات العمل التي تتجاوز نصابهم الرسمي وهو ١٥ ساعة اسبوعية للخريجين ، و١٨ ساعة اسبوعية لذوي الاهلية) .

على أن فرنسا اضطرت خلال سنوات عديدة الى رفد هؤلاء المعلمين ـ الاصلاء بمعلمين وكلاء (Remplaçants) . وقد بين احصاء سنوي حديث ان حوالي ٣٠٪ من مجموع الاعمال التدريسية في المدارس الثانوية كان مشغولا بمعلمين مساعدين ، قد يكونون حاصلين على تأهلين مقبول ، وذوي اهتمام قوي بالتربية ، ولكنهم قد يكونون من غير الحاصلين على تأهيل شكلي للقيام بالتدريس . ويتكون معظم المعلمين الوكلاء أو المساعدين ممن حصلوا على درجة علمية في الموضوع المطلوب في المدرسة ، ولكنهم ما يزالون يدرسون للحصول على أهلية التعليم في المدارس الثانوية CAPES او على مؤهل اكاديمي آخر ، يمكن أن يبعدهم كليا عن التعليم. ومن الشائع في القارة ان نجد شبانا وشابات ينوون ان يصبحوا مهندسين ، أو محاسبين ، او ان يدخلوا ميدان الاعمال ، ولكنهم يوفرون مصروفاتهم خلال المراحل الاخيرة من الدراسة بالتعليم جزءا من الوقت دون أن يكون لهم وظيفة رسمية . الا ان تزايد البطالة خلال السبعينيات انقص من هذه الامكانات الى حد كبير ، ومع ذلك فنسبة المعلمين غير الاصلاء في بعض المدارس وبعض الموضوعات الدراسية تتراوح بين ١٠ و ٢٠٪ ويتأثر جو المدرسة وعلاقة التعلم ـ التعليم فيها بذلك بصورة بينة .

ان مدير المدرسة (أو مديرتها) ، الذي يمثل دور الموظف الرسمي اكثر من مثيله البريطاني ، ودور « المربي المدرب » أقل مما هو قائم في الولايات المتحدة الامريكية . ان هذا المدير يؤدي مهمات اخرى بمساعدة الموجهين او المراقبين الذي يعملون جزءا من الوقت ، والذين قد يقومون ببعض التدريس ، الا أنهم يهتمون بصورة خاصة بمشكلات الحياة المدرسية العامة مثل ترتيبات النوم والطعام في مدارس الليسيه الكبرى . والمراقبون يحصلون مقابل هذه الخدمات على أجور سخية ، تشكل بصورة رئيسة مساعدات لهم اثناء تعليمهم العالي ، ولكن العديد من المديرين والمديرات ذكروا لي انهم يعتقدون أن خدمات هؤلاء المراقبين لا « فائدة منها » غالبا . وهذا اكيد ، لان اضطرارهم الى الخدمة في

مدرسة او دار للمعلمين ، في الوقت الذي ينوون واقعيا الانتقال الى حالة افضل ، لا يضمن حماستهم للتربية على الاطلاق .

على أن التفاني في العمل يمكن أن يصادف بصورة اكبر بين معلمي المدرسة الابتدائية الذين يعلمون الان في مدرسة للحلقة الاولى College وبين معلمي الحرفة الذين ذكرناهم للتو ، ومع ذلك فان احتمال تحسين مؤهلاتهم ، ذلك الاحتمال الذي يرحبون به والذي اوجدته الاصلاحات الجديدة ، ادخل بالتاكيد انقسامات ابعد مدى فيما بين هؤلاء ايضا . وهنا ايضا ، يستند النضال للصعود الى مكانة أعلى بصورة رئيسة الى الامتحانات الاكاديمية او الى امتحانات في النظرية التربوية . ان مطامح جديدة ، في مدارس جديدة ، تدفع بالعديدين الى المنافسة للحصول على هذه الشهادات العليا ، واطول هذه الشهادات مدة واكثرها تقديرا هي شهادة « اهلية التعليم في المدارس الثانوية » التي ذكرناها آنفا . ففي احدى السنوات النموذجية الاخيرة ، تقدم ٧٠٠ معلم لاحدى فرص المسابقة اثناء الخدمة ، ولكن لم ينجح منهم أكثر من الثلث في الحصول على الـ CAPES عن طريق هذه المسابقة الداخلية . وجدير بالذكر أن هؤلاء المتنافسين كانوا يضمون معلمين من المدارس الابتدائية ومعلمين آخرين من ذوي المكانة الدنيا .

ان العديد من البلدان تقدم الآن فرصة للمعلمين لتحسين مؤهلاتهم ، ولكن ذلك امر مختلف عما يعنيه « التدريب اثناء الخدمة » او « التربية اثناء الخدمة » في البلدان الناطقة بالانكليزية . لأن مساق العمل يعنى بموضوع الاختصاص أكثر منه « بالتربية » . وهو حين يركز على التربية يعنى بالنظرية أكثر منه بالممارسة ، ولا يستخلص الكثير من التبصر من « الخبرة » المهنية لأولئك الذين يعدون معلمين ناجحين في البلدان ذات الاتجاه العملي التي اعتادت تفويض المسؤولية من أجل التجديد . ففي كل مكان تقريبا نجد أن تجديد التربية من خلال تطوير مواقف وعلاقات تعليم ـ تعلم مبتكرة يعاق عن طريق الشكليات العقيمة لجمع الشهادات من أجل ملاءمة التصنيفات القديمة .

الا أن تصنيفات ومؤهلات جديدة تنشأ ، بالطبع ، بصورة مستمرة تقريبا لخدمة الحاجات الجديدة . ومنها التأهيل للتعليم في كوليج الحلقة الاولى تحت اسم « استاذ التعليم العام في الكوليج (PEGC) » . ويحصل على هذا المؤهل بعد النجاح في مساق دراسي يقدم في مركز خاص في احدى دور المعلمين . وقد تخلت دور المعلمين خلال السبعينيات تدريجيا ـ عن كل تعليمها ذي المستوى السابق للبكالوريا ، بحيث تركز على مساقات من مستوى ما بعد البكالوريا ، وتطور قدرا من المساقات التي تقدم اثناء الخدمة أو في وقت العطل لتحسين المؤهلات . وقد اغلقت بعض دور المعلمين، ودمج بعضها الآخر مع بعض بحيث تركز مواردها وقوتها الاكاديمية . أما مسألة ما اذا كان هذا العمل يجب أن يقدم في الجامعات، أو في المراكز الاقليمية التي انشئت منذ ١٩٥٠ لاعداد المعلمين لشهادة اهلية التعليم في المدارس الثانوية CAPES ، أو في دور المعلمين التي تتخذ دورا جديدا ، فقد توقفت بصورة واسعة على آراء صانعي القرار حول شيئين : مكانة مهنة التعليم بما هي عمل من الاعمال ، والمساعدة التي تستطيع الدراسات الاكاديمية الاكثر اتساعا تقديمها للمعلمين لزيادة وعيهم التربوي .

وتنشأ بعض هذه المشكلات في فرنسا من الوظيفة المزدوجة لامتحانات شهادة اهلية التعليم في المدارس الثانوية CAPES . فبالرغم من أن نظام هذا الامتحان الذي يتكون من قسمين ـ « CAPES نظري » و « CAPES عملي » ، يفصل بينهما عام واحد ـ يتسم بكونه تعذيبا اكاديميا قاسيا ، فهو في الوقت ذاته عملية تنافس يفترض فيها ان تملأ عددا محسوبا بدقة من الاماكن . وهذا الدور الاخير يعني بوضوح ان عددا محددا من المرشحين يمكن قبوله على انه مؤهل حتى ولو كان تحصيل الآخرين رائعا ، الا ان ما يحدث في التطبيق الواقعي هو قبول (أو منح الاهلية للمراكز) عدد يقل عما يتطلبه النظام المدرسي حاليا ، لأن المستوى المطلوب للتعيين عال جدا . ففي سنة نموذجية جديدة ، أخفق ٣٢٠٠٠ مرشح في الحصول على شهادة الـ CAPES ، وهؤلاء يمثلون ٩٠٪ من مجموع المرشحين .

الا انه لا يمكن ألزعم بأن الراغبين في ممارسة التعليم لا يحصلون على عناية مناسبة . فقد انشئت عام ١٩٥٧ معاهد جديدة لتشجيع اعداد المعلمين للمعاهد الثانوية . وهذه المعاهد التي تدعى (معاهد لاعداد معلمي المدارس الثانوية IPES) تتزود ، حسب القاعدة ٪ بالطلاب الذين انهوا سنة دراسية واحدة في الجامعة ، أو انهوا الصفوف الاعدادية (التي تعد لمسابقة الدخول للمدارس العظمى) . وهؤلاء الطلاب يوقعون التزاما بالتدريس مدة عشر سنوات ، ويحصلون على مراتب شهري صغير ، ويعملون في البداية للحصول على الدبلوم الجامعية (DEUG) ثم على الاجازة (Licence) . ويعدون في الوقت ذاته للقسم النظري من ال CAPES . فاذا ما نجحوا يستطيعون اما البقاء في المعاهد للاعداد لمسابقة التخرج Agrégation التي هي اكثر قسوة ، او الاستمرار في الاعداد للقسم الثاني من ال CAPES والذي يتقدمون اليه بعد عام واحد . ويستطيعون اجراء دراساتهم هذه في احد المراكز التربوية الاقليمية المتوافرة في كل من الـ ٢٦ منطقة تعليمية او « اكاديمية » .

وبالرغم من ان ذلك يبدو وكانه موطىء قدم على سلم النجاح الاكاديمي او التربوي ، فان احصاءات حديثة ايضا تكشف عن خيبة رهيبة للعديدين ٪. ويعود ذلك من جهة ، الى الحاح الفرنسيين النموذجي على المعايير العالية جدا ، ومن جهة اخرى الى أن «النجاح » يتوقف في بعض الحالات على عدد الاماكن الشاغرة ، وهكذا فان معدل نجاح ٤٠ ٪ حتى في صفوف المرشحين من معاهد اعداد معلمي المدارس الثانوية IPES لا يشكل امرا خارقا للعادة . وفي الحقيقة ، قد يكون عدد المرشحين ، في بعض المجالات ، اقل من عدد الشواغر ، ولكن ذلك لا يعني تعيينهم جميعا اذا لم يحققوا المعيار المطلوب . ومن الجدير بالملاحظة ، انه لما كان المرشح يوقع على التزام بالعمل لمدة عشر سنوات ، فان من يخفق في الحصول على اهلية التعليم في المدارس الثانوية (CAPES) ، يضطر لقبول وظيفة صغيرة جدا في المدرسة كمعلم تابع ، أو مساعد في القسم الداخلي ، ما لم يقم باعادة المال الذي تسلمه .

ان قصة المعاناة هــذه ترينا ان الرســوب المتكرر يعني ان معظم الطلاب الذي يعدون للتعليم في المدارس الثانوية يحتاجون الى اربع او خمس سنوات دراسية على الاقل ، وان التنافس يحابي اولئك الذين يركزون على النجاح في المسابقات على حساب انواع اخرى من النمو الشخصي ، وان اي محاولة ، في المدرسة نفسها ، لتوجيه الانتباه بصورة اكبر نحــو المشكلات في علاقات التعليم / التعلم او نحــو المقتضيات الاجتماعية للتغير التربوي ، تلاقي آذانا اصمتها سنوات من التنافس المنهك . اضف الى ذلك ، ان العديد من المعلمين الفرنسيين سيقولون لك ان الانصياع الشديد للكتاب المدرسي او التوجيهات الرسمية الزامي في الواقع من أجل النجاح في البداية ، والحصول على تقدير جيد من « المفتش التربوي » في كل اكاديمية ، بالرغم مما يبدو من ان الاصلاحات الجديدة تتيح للمعلمين حرية اكبر في الممارسة الواقعية . فمن الضروري ان تنجح اولا ، وعند ذلك فقط يمكنك التفكير في المغامرة بعض الشيء .

لقد حصلت مقترحات جديدة لاصلاح تربية المعلمين (في تقرير جوكس Joxe Report) ، في نهاية عام ١٩٧١ ، على دعاية واسعة ، كما كانت هــذه المقترحات موضع جدل قوي منــذ ذلك الحين لقي صداه في مقترحات انبثقت عن قانون ١٩٧٥ . وكان المبدأ الاساسي في خطط الاصلاح يتمثل في ربط التربية الاكاديمية العامة للمعلمين القادمين بفهم اكثر فعالية للنظرية التربوية ، وبالكفاءة المهنية الفعلية . ولكن كيف ؟ واين ؟ ومع قدر اكبر او اقل من الطبقات والاقسام ضمن مهنة التعليم ؟ وضمن اي علاقة مع التأثيرات التربوية الخارجية والتي تنفذ الى المدارس مع ذلك ؟ ومن اي نقطة يمكن للأصلاحات أن تبدأ ، اذا لم تبدأ من اعادة تصنيف المعلمين وادوارهم ؟ فقد تصدعت الخطط التي قدمت حتى الآن ، على سبيل المثال ، لأنها استثنت الخريجين والمدارس العظمى من اعادة النظر الإساسية .

الاصلاحات الفرنسية في المنظور الدولي :

لقد اثيرت اعتراضات على الاصلاح من جبهات عدة . فقد اعترضت

جمعية رؤساء الجامعات على فرض بنى وواجبات جديدة على الجامعة . وأبدت جماعات واسعة من اتحادات المعلمين خشيتها من أن تفرض على المعلمين أعباء جديدة من حيث وقت العمل وشروطه ، ولا سيما حين كانت اللجان تعيد النظر في دور المعلم في نظام مدرسي فرنسي حديث . فعبارة « ان عمل التدريس يمثل مظهرا واحدا من الرسالة العامة للتربية » ، تعد عبارة بسيطة بالنسبة للمعلم الانكلو سكسوني ، ولكنها أثارت عش دبابير في فرنسا . وقد يكون اعفاء رينه هابي René Haby مهندس (وواضع مسودة) اصلاحات ١٩٧٥ ــ ١٩٧٧ ، من منصبه بعد ١٩٧٨ راجعا لأسباب من هذا القبيل .

وبالرغم من ذلك فان الاقتراحات المضادة من « مستهلكي » التربية ــ وهم الآباء وأصحاب الاعمال والطلاب انفسهم ــ كانت تجمع قواها . فالآباء ــ بحسب القانون والقرار الوزاري ــ لهم قوة متزايدة ، من حيث المبدأ وربما خلال تراكم التطبيق ، كما أن التغيرات يخطط لها بصورة متزايدة لاعطاء الاهل والتلامذة الكبار انفسهم نفوذا اكبر في الطريقة التي تتم بها التربية واقعيا. وفيما يخص التربية ما بعد الالزامية، بصورة خاصة ، تركز التجمعات والانقسام في اتحادات المهن التعليمية على استمرار الاشياء المألوفة لديها ، ولكن يبدو ان منطق حاجات اليوم والالحاح على مطالب الطلاب المتنامية سيحدثان ، على الارجح ، اعادة تنظيم كبرى ، أو مواجهة أعنف من ذي قبل . وفي ذلك الحدث ربما استطاعت الارادة السياسية للتغير اقتناص فرصها .

ويبدو ان تلك التغيرات اكثر قابلية للتنفيذ وأشد الحاحا في فرنسا (وربما في كل مكان) ، على صعيد الصفوف العليا من الحلقة الثانية، وفي التربية ما بعد الالزامية ذات الانواع المتزايدة باستمرار . صحيح أن ضغط التحاق الطلاب قد خف من حيث تزايد الاعداد وتنوع التوقعات، الا أن مطالب لم يسبق لها مثيل تنمو باستمرار . ان الضغط الديموغرافي وحده كفيل بتدبر الامر ، بصرف النظر عن التقلبات في معدل الولادات . لأن الالحاح الفرنسي على المنافسة على صعيد البلد كله، استبقى المحافظات

والطبقات الاجتماعية المحرومة خارج السباق . وقد اصبح الآباء ، والشبان انفسهم يعبرون عن مطالبهم بقوة اكبر مما كان ممكنا في الماضي. كما ان « فورية » تواصلات اليوم وتفاعلاته تنفذ الى جميع القرارات التي تخص المدرسة ايضا .

وما دمنا بهذا الصدد ، فان علينا ان نتوقف عند المستويات المختلفة للانجاز التربوي في المحافظات الـ ٩٥ (التي تنقسم اليها فرنسا) . فقد اشير في بداية الستينيات الى ان للأولاد في بعض المحافظات حظا للالتحاق بالجامعة يفوق مائة مرة حظ الاولاد في محافظات أخرى . وضمن هذه الحالات المتطرفة ، تبقى فروق بالتاكيد لا يمكن ان تعزى كليا الى مسائل ناتجة عن بعد المسافة . فهناك اختلافات في القدرة والتصميم ، والبخل او السخاء ، وتعقيدات مذهبية قوية تؤدي كلها دورا في ذلك . واذا كان التخطيط واعادة التنظيم قادرين على تحقيق التربية الفعالة ، والفرصة الشخصية الحقيقية ، والعدالة الاجتماعية ، فان الفرنسيين كافحوا برجولة في هذا السبيل . ومع ذلك فان تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) لعام ١٩٧٢ حول « الاتجاهات الكمية في التربية ما بعد الثانوية في البلدان التي تضمها المنظمة » بين ان حظ ابناء العائلات الفرنسية ذات المكانة العالية بالدخول الى الجامعة يفوق ٢٨ مرة حظ ابناء العائلات ذات المكانة الدنيا (مقابل خمسة حظوظ الى واحد في انكلترا وويلز) . أضف الى ذلك ، ان القبول في جامعة فرنسية ينطوي بصورة اكبر على خطر التسرب ، وهو لا ينبىء على أي حال بمستقبل وردي مثل القبول في مدرسة عظمى — هذا القبول الذي يرتبط في الممارسة الواقعية بخلفية العائلة والمدرسة .

وعوضا عن ان نكرر بطريقة جدية نقاطا سبق التركيز عليها خلال هذا الفصل ، يبدو من الافضل ان نختتم تحليلنا ببساطة عن طريق الاحالة على بعض خصائص فرنسا التي تتطلب انتباها خاصا في الدراسة المقارنة .

ومن هذه الخصائص ، المطالبة بالمركزية واللامركزية ــ على مستويات مختلفة من الفهم والادارة في معظم الاحيان . كما انه في بلد يعبر عن « كون المرء على صواب » (Tobe right) بكلمات تعني « كونه يتمتع بالعقل » (avoir raison) ، يمكن أن تحتل الاعتبارات العملية والتكيفات الشخصية أثناء وضع الحلول مكانا ثانويا . فالتقليد الطويل الأمـد للارستوقراطية الفكرية أدى الى اعطاء مرتبة دنيا للتدريب الفني حتى فترة حديثة ، بالرغم من التفوق الفرنسي علميا وتقنيا . وبالرغم من أننا بالتأكيد لا نبخس قدر التقدم الرائع الذي تم في ميادين التجارة والصناعة ــ ولا سيما في السنوات الاخيرة ، فان ترشيد التجارة أو اعادة تنظيم الصناعة لم يوليا انتباها كافيا .

ان التقليد الديني الطويل لنظام مثالي ، عالمي ، يفهمه جميع البشر ، ويمكن تحقيقه بمساعدة « العناية » الخارجية ، والذي افسدته الخطيئة أو طبيعة الانسان « الخاطئة » ، كان مسؤولا الى حد ما عن التركيز على « المبادىء » الكاملة ، على حساب ضمان مسؤولية شخصية ومحلية أوفى عن الاصلاح . ذلك ان قيمة « الخبرة » المتنوعة ، أو في الحقيقة فضل هذه الخبرة لم يعترف به بصورة كاملة في اعادة التخطيط القوية للنظام التربوي الفرنسي .

على أن روحا جديدة تنشط . فليس من الضروري أن يناقش كل شيء في فرنسا . ان تطور الجماعة الاوربية الاقتصادية ، والتقلبات السياسية لما بعد الحرب ، والتغيرات على المسرح العالمي شجعت العلماء والمجربين في فرنسا على المشاركة بصورة وثيقة وبطرق متكاملة مع زملاء من البلدان الاخرى . وبدلا من الاقتصار على عرض افضل ما يمكن لفرنسا أن تقدمه ، وعلى تسويغ استمرار النظام القديم ، ابدى بعض الباحثين والعلماء الفرنسيين الذين يشغلون مكانة نافذة ، استعدادا رائعا للتعاون ضمن مقاربة مقارنة للمشكلات التي تربكنا جميعا .

وهذا التغير في المشاعر عسير جدا بالنسبة لفرنسا . فلهذا البلد

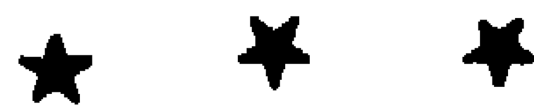
تقليد حضاري يعود الى ٢٠٠٠ عام ، نفذت خلالها معظم أفكار الازمنة القديمة الى الفهم الحديث ، وتجسدت غالبا في مؤسسات ديموقراطية وعلمية عالمية . وجميع الفرنسيين الذين يحتلون مراكز بارزة تقريبا وصلوا اليها عن طريق نظام مصمم لفرز الرجال والنساء الذين يتوقع منهم ان يكونوا لامعين في تعلمهم وفي حياتهم المهنية ، منذ نعومة أظفارهم ، مهما تكن أصولهم .

لقد كانت المركزية ، والنمطية ، والنزعة الفكرية أدوات فرنسا الاساسية خلال العصور ، وبخاصة منذ الثورة . وكان القصد منها تنمية مقاربة عقلانية عادلة لدولة كاملة تحل جميع المشكلات . كانت التغيرات متعددة جائحة . ومع ذلك فقد قوبلت باستجابة فرنسية متميزة تتسم بالعقلانية المجردة . وفي حين نعتقد ، نحن ، ذوي التقليد الانكلو سكسوني ، أن الشيء صحيح اذا ما حقق نتيجة ، فاننا نفشل غالبا في بيان الاسباب حين نواجه مشكلات خلقية وفلسفية عميقة . اننا نرتاب في اعتماد « العقل البحت » في أمور ليست أقلها الحياة العامة والتربية . وعلينا أن نرى ، على أي حال ، أن تعلقنا بالذرائعية Pragmatism أو الخبرية Empiricism لا يسوغ بدرجة أكبر من النظرة الفرنسية « للعقلانية » الصرفة . وربما كان كل من الموقفين يمثل في أحسن حالاته تعبيرا جزئيا عما نحتاج اليه الآن لتحليل المشكلات في التربية .

وفيما يخص الشعب الفرنسي ، ولاسيما المربين الفرنسيين ، يمكن القول إن اليقينيات القديمة قد ولت . فقد بين ضياع الامبراطورية (التي يعبر عنها غالبا بممتلكات فرنسا فيما وراء البحار) بوضوح، انه اذا ما بقي لفرنسا رسالة حضارية، فان تلك الرسالة يجب ان تؤدى لا عن طريق تمثل المعايير القديمة ، بل عن طريق التجدد من الداخل . فالمسرح الداخلي والعديد من الافتراضات الصافية تعكرت بعودة « المستوطنين » ، و (قبل فترة طويلة) بوصول العمال المهاجرين مع حاجاتهم الاجتماعية والتربوية التي لم يسبق لها مثيل . وقد ادت الصدمات التي تلقاها

النظام ـ والتي عززتها صدمات زمن الحرب وازمات الضمير التي تلتها ـ جميعا الى اعداد الفرنسيين ليروا ان مشكلاتهم تمثل بعدا واحدا من مشكلات جميع الاوربيين (والعالم كله في الحقيقة) ، وانه لا يمكن حلها عن طريق ادارة تربوية على النمط النابوليوني ، او بالاعتماد على المبادىء السامية وحدها .

ان عالم التقنية والاعمال الحديثة لا يمكن ان ينتظر مقاربة من نوع « قم بذلك بنفسك » او « قم بذلك في باحتك الخلفية » لاحداث التغير التربوي . فسرعة التحولات العالمية الملحة واسلوبها لم تعد تحددهما ، في الحقيقة ، تلك البلدان التي بدأت ثورتها الصناعية ، بل تلك التي تصارع الآن النتائج التربوية لما بعد « المرحلة الصناعية » ، اننا نبحث عن مفاتيح للحل ، ان لم يكن عن اجابات ، ابعد مدى بكثير .



الفصل السابع

الولايات المتحدة الاميركية
أمة على عجلات

لقد وصفت الولايات المتحدة عن جدارة بانها « التجربة العظمى » . فهي بلد صنع عن طريق الاختراع الانساني الواعي الى حد كبير . لقد كان بناؤها خلال ما يزيد على قرنين طبق مخططات وضعت في الاصل للتحسين البشري على النطاق العالمي ـ بالرغم من ان الطبيعة والصدفة والأهواء الانسانية ساعدت كلها بالطبع لارباك الحاسب . على أن ترتيب الاشياء يدل مع ذلك على أن الولايات المتحدة تحتل المرتبة الاولى من حيث القوة الدولية ، وتتفوق على الجميع من حيث المستويات المادية للمعيشة ، وتأتي في المقام الرابع ، على الارجح من حيث حجم سكانها (١٨٠ مليونا عام ١٩٦١ ، و ٢١٥ مليونا عام ١٩٧٨ ، ومن المتوقع أن تتجاوز الـ ٣٠٠,٠ مليون مع الجيل التالي ـ بالرغم من السياسة الرسمية المتمثلة في عدم تزايد السكان) . ولا يفوقها في عدد السكان الا الصين والهند والاتحاد السوفييتي .

السياق الموروث :

لو لم يكن للولايات المتحدة أساليبها التربوية وتاريخها لايجاد حس وطني قوي ، لكانت قد أصبحت اتحادا فضفاضا . فأراضيها شاسعة . ذلك أن مساحة الولايات المتحدة القارية تبلغ ٩٣٦٣٤٠٠ كم٢ ، أو ما يزيد

على ٣٥٣٠٠٠٠ ميل مربع ، وهي تقل قليلا عن مساحة كل اوربا واذا كان من الممكن تصور القمر على هيئة قرص مسطح ملقى على خارطة الولايات المتحدة ، فسيكون المحيطان الاطلسي والهادي معرضين تماما لطرفيه . وشتاء الولايات الشمالية قاس جدا ، يحدق المزارعون اثناءه طوال اشهر في منظر ابيض وحيد تتخلله في فواصل نادرة ابنية المزارع المتجمعة بعضها الى بعض . وفي الوقت نفسه ، في الجنوب ، تبرعم الورود في عيد راس السنة ، وتمتد اشجار النخيل على جانبي الطرقات . وبين روائع ساحل الخليج القريب من خط الاستواء ، والصمت الشمالي توجد كل نماذج الأراضي التي يمكن تصورها تقريبا ـ الأراضي الخضراء الوادعة مثل انكلترا ، ومساحات الجبال الهائلة حيث يغطي الضباب الغابات الضخمة كالدخان ، والسهول ذات الامتداد الواسع ، والجبال الصخرية الجرداء الوحشية حتى بالنسبة للقمر نفسه ، والصحارى الواسعة الخيالية ، والمستنقعات المغطاة باشجار المنغروف Mangrove مأوى طير (ابي منجل) والتمساح (القاطور) ، وبساتين الصنوبر والبرتقال على المحيط الهادي . لذلك ليس بمستغرب ان يطور المستوطنون الذين شقوا طريقهم وسط هذا البلد المتنوع بصورة غير عادية ، سمات اقليمية قوية دون أن يشجعوا على ذلك عن وعي . ان مجرد كسب القوت يجب أن يكون قد شكل غالبا صراعا لاثبات الذات . وفي ظروف كهذه يضطر الناس لتكوين نهجهم الخاص . واذا كانوا هاربين من ضغوط الآخرين (كما هي الحال بالنسبة للكثيرين من المستوطنين) فان الاستقلال والاكتفاء الذاتي يتخذان قيمة مزدوجة .

ولما كانت دروس البقاء المحض غير كافية ، فقد جلب الرجال والنساء الذين اتخذوا من امريكا الشمالية وطنا لهم ، معهم في معظم الاحيان انظمة للحكم الديني او العلماني ، وكانت هذه مدارس للاكتفاء الذاتي ايضا . وباستثناء اقدم المستعمرات التي انشاها رجال من الانكليز ، فان نماذج من التنظيمات الكنسية والتشريعات المحلية نقلت من انكلترا لتنمو بحرية لم تعرفها بصورة كاملة مطلقا على ارض الوطن . وهكذا اصبح تقرير

المصير لا مجرد عادة بل حقا وفضيلة . حتى أقدم المستعمرات ، بادارتها التراتبية والملكية ، ايدت في الحقيقة ، المطالب العامة بالحكم الذاتي والتنمية الذاتية حين حان وقت الانفصال .

هذا هو محور رسالة أمريكا للمستقبل حتى هذا اليوم ، واسطورتها الاساسية . والحقائق تدعم الاسطورة . ذلك ان الامر لا يقتصر على ٥٠ ولاية ذات سيادة ، بل ان هناك اكمل شكل للامركزية في السلطة حتى في المدن والقرى . وهذه تدعى « حواضر cities » بحسب الاسلوب الامريكي حين تكون مندمجة ، بالرغم من ان معظم هذه الجماعات ذات الحكم الذاتي صغيرة جدا بحسب المعايير البريطانية . وهناك بعض السلطات التي يحتفظ بها للاقاليم counties ، كما هي الحال في بريطانيا ، الا ان الاتجاه العام يميل لتشجيع اللامركزية حيثما كان ذلك ممكنا .

إن الولايات المتحدة تذكر غالبا على انها المثل الأعلى للنظام اللامركزي بين البلدان الحديثة المتقدمة الى ابعد الحدود . وهذه السمة تنطبق بصورة خاصة على الترتيبات المدرسية . فكل من الولايات الـ ٥٠ ذات سيادة كاملة فيما يخص التربية . وهي تحدد مدة التعليم الالزامي ، وتضع قوانينها المدرسية الخاصة ، وتحدد معاييرها من اجل اعداد المعلمين وتعيينهم ، وغير ذلك . الا أن هذه التحديدات التي تشكل نوعا من الحدود الخارجية تسمح للمبادرة المحلية بأن تنعم بقدر كبير من السعة ، بالرغم من انها تنفذ بدقة . وللمدينة عادة نظامها المدرسي الخاص، الذي تموله بصورة جوهرية من دخلها الخاص ، والذي يستطيع أن يتجاوز المتطلبات الدنيا لتشريعات الولاية تجاوزا كبيرا فيما يتطلبه ويوفره ، كما يستطيع ان يضع منهاجه الخاص ويصدر أوامر من نوع مفصل ومستقل جدا . اما الجماعات غير المندمجة فتنظم بواسطة المنطقة المدرسية School District او هيئات الاقاليم County Boards. على أن هاواي ، وهي أحدث الولايات ، تعتمد نظام ولاية موحد .

وتختلف كل هذه السلطات التربوية اختلافا كبيرا من حيث الحجم والموارد . فحاضرة نيويورك وحدها ، على سبيل المثال ، تسن القوانين لعدد من الاولاد أكبر مما يوجد في بلد كامل كالدنمارك ، وبطريقة مركزية مماثلة . الا أنه على كل حال ، كان هناك عام ١٩٣٧ ، ضمن ولاية نيويورك الضخمة ٧٩١٢ منطقة مدرسية مسؤولة ايضا ، بعضها فقير جدا بالافكار والموارد على السواء . ومنذ ذلك الحين ، جرت على مستوى البلد كله ، وبصورة سريعة ، « تقوية » للاغراض التربوية ، بحيث أن عدد المناطق المدرسية المسؤولة كليا في ولاية نيويورك انخفض بحلول عام ١٩٦٠ الى ٥٩٦ منطقة . وما تزال الفروق مذهلة ضمن كل ولاية تقريبا ، ولكن ذلك امر متوقع حيثما يحظى تقرير المصير بهذا القدر من الاجلال .

كان عدد المناطق المدرسية في الولايات المتحدة ٤٠٦٠٥ منطقة عام ١٩٥٠ ، وحوالي ٢٧٠٠٠ منطقة عام ١٩٦٧ ، وحوالي ١٦٩٠٠ منطقة في أواخر السبعينيات . على أن العديد من المناطق لا يشتمل على مدارس ثانوية ، وعددا أقل ايضا لا يضم خدمات تعليم عال . ونظرا لعوامل مختلفة من تداخل الارتباطات ، مثل المساعدة المالية الأساسية ، ومكافآت البحث العلمي ، يلاحظ في العقود الاخيرة اعتماد متزايد على التوجيه المركزي . وهناك ايضا مصادر عديدة غير رسمية للتاثير المركزي ـ مستقلة عن العلاقات مع الولاية او الحكومة الفدرالية .

فالعلاقات بين الولايات والحكومة الفدرالية للولايات المتحدة كانت موضوع جدل دائم منذ نهاية الحرب العالمية الثانية ـ وبخاصة في مناسبتين :

ـ الانفاق الضخم للاموال الفدرالية الذي تلا مرسوم التربية للدفاع الوطني لعام ١٩٥٨ ، والتشريعات الأخرى التي وسعت اهتماماته بصورة منطقية .

ـ والاقتراح بانشاء دائرة فدرالية للتربية مع مركز وزاري في

العمر — الدرجة الدراسية

غير محدد

دراسات وبحوث متقدمة

ما بعد الدكتوراه

دكتوراه في الفلسفة أو التخصص

دراسات درجة الدكتوراه

ما بعد التخصص

ماجستير في العلوم أو الآداب

دراسات درجة الماجستير

المعاهد والجامعات

التعليم العالي

بكالوريوس في العلوم أو الآداب

مشارك في العلوم أو الآداب

الكليات الصغرى أو كليات المجتمع

المعاهد الفنية والتقنية

دبلوم المدرسة الثانوية

برامج ثانوية نظامية

المدارس الثانوية التقليدية

المدارس الثانوية الصغرى والكبرى المجمعة

المدارس الثانوية العليا

المدارس الثانوية الدنيا

المدارس الثانوية الفنية والمهنية

المدارس الابتدائية

رياض الأطفال

دور الحضانة

ما قبل المدرسة

٢٥ ، ٢٤ ، ٢٣ ، ٢٢ ، ٢١ ، ٢٠ ، ١٩ ، ١٨ ، ١٧ ، ١٦ ، ١٥ ، ١٤ ، ١٣ ، ١٢ ، ١١ ، ١٠ ، ٩ ، ٨ ، ٧ ، ٦ ، ٥ ، ٤ ، ٣

١٢ ، ١١ ، ١٠ ، ٩ ، ٨ ، ٧ ، ٦ ، ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١

الشكل ٦ – النظام المدرسي في الولايات المتحدة

واشنطن ، ذلك الاقتراح الذي قدم للكونغرس للمرة الأولى من الرئيس كارتر عام ١٩٧٨ ، على انه نوقش على نطاق السنوات العشر السابقة .

وهذه التجديدات الهامة ، ومقتضياتها الطويلة الأمد في اسقاطات الامريكيين لتربيتهم في المستقبل ، ستناقش بشيء من التفصيل ، الا انها لا تغير الخلفية التاريخية للتطلعات والمقاصد الحالية من التربية . وهي نفسها لا يمكن أن تفهم ، في الحقيقة ، دون اعطاء وزن كامل لروح الشعب وحساسياته التي ورثها من الماضي في كل ما يتصل بالتربية في الولايات المتحدة . وبعض هذه التأثيرات تتصل مباشرة بالتربية الشكلية ، ولكن العديد من التأثيرات الأكثر اهمية تشتق من « فهم » شبكة كاملة من العلاقات بين الأفراد والجماعة المحلية ، وبين الجماعة المحلية وكل من الولايات ، وبين كل من الولايات والحكومة الفدرالية ــ وفي الحقيقة ، بين « الدولة » (أي الحكومة) و« المجتمع » بصورة عامة .

وخلال نظرنا في العلاقة بين « الدولة » و« المجتمع » (كما يقول واضعو النظريات السياسية) يجب ان نذكر بأن « الدولة » في الولايات المتحدة ضعيفة نسبيا بحسب المقارنات الدولية ، في حين ان المجتمع (الذي يضم الجماعات المحلية ، والمنظمات الدائمة ، والجماعات النافذة) قوي بحسب هذه المقارنات ايضا . والتربية ــ وهي اعظم مشروع مفرد في الولايات المتحدة ــ هي المشروع الأكثر انفتاحا للتأثير الاجمالي «للمجتمع» وللجماعات والأفراد الذين يتكون منهم . وقد أصبح وضع التربية صعبا في العقود الأخيرة ، وبخاصة أثناء تجاذبها بين « الولاية » والمجتمع المحلي ، وبين كل من الولايات المفردة وحكومة الولايات المتحدة ، وبين هؤلاء جميعا وتأثيرات موجهة اخرى .

والمدارس نفسها ، اذا ما قورنت بمثيلاتها في بريطانيا ، تتمتع بسلطة استقلالية صغيرة . فالمنهاج محدد سلفا الى حد بعيد ، والمدير مسؤول أمام مناظر المدينة (أو الاقليم او المنطقة) لتنفيذ قانون التربية في الولاية، أو الأوامر المحلية . الا ان سلطات « الموظفين » و« الخبراء » تتزايد

باطراد . كما ان الآباء والناخبين ما يزال لهم راي في سير المدارس اليومي وصوغ السياسة المدرسية اكثر مما لهم في اي بلد آخر . فالمدرسة الامريكية مؤسسة شعبية بدرجة كبيرة . وقد قصد منها ، منذ ايامها الأولى ان تحترم افكار جماعتها (سواء أكانت دينية ام علمانية) وان تخدم مطامحها المادية . فهي ليست قناة للوعي الرسمي الصحيح كما يفترض في المدرسة ان تكون في فرنسا ، كما انها ليست اداة لتوزيع المعايير والفضائل من الطبقات العليا ، كما كانت عليه في بريطانيا التقليدية . ذلك ان المدرسة الامريكية كانت خلال مدة طويلة امتداد الجماعة العاملة نفسها في المستقبل ، مع خططها لأعمال مقبولة وللرخاء والراحة العامة . وهي مشبعة ، في الوقت نفسه ، بغرض المصير المحاط باجلال كبير . وهي مكان يعطى فيه الأولاد قدرا من الفكر والسعة أكثر مما ينعمون به في اي نظام مدرسي آخر . اما التأثيرات المتعارضة على نحو ما للجماعة المحلية ولمتطلبات النمو الذاتي للفرد فيمكن تمييزها في اي مدرسة امريكية بدرجة بارزة .

الفرضيات الضمنية :

ان الوقائع الأساسية للنظام المدرسي الامريكي تقال ببساطة ، وهي لافتة للانتباه في فرضياتها الواضحة . فمن المتوقع بصورة طبيعية أن يلتحق كل طفل عادي بمدرسة عامة قريبة من بيته ، وأن ينتقل من المدرسة الابتدائية الى الثانوية في مرحلة لاحقة دون امتحان ، مع جميع الصبيان والبنات الآخرين الذين ذهبوا معه الى المدرسة . ومن المتوقع ان يبقوا معا في المدرسة الثانوية نفسها حتى حوالي سن الـ ١٨ ، وفي هذه الأيام تستمر نسبة مرتفعة في مرحلة تربوية لاحقة ، تدعى في الولايات المتحدة « التربية العليا Higher Education » . وتضم هذه فرصا للتربية العامة ، مع مساقات اختيارية في التربية المتصلة بالمهنة او التربية ما قبل التخصصية . والقبول في بعض اشكال هذا « التعليم العالي » (وهو لا يماثل التقديمات التي تحمل الاسم نفسه في بلدان أخرى) يتم عادة بالحصول على شهادة نهاية المدرسة التي تسمى « Graduation »

والتي يحتفى بها بالرداء والقلنسوة . ويحصل على هذه الشهادة ثلثا الفئة العمرية تقريبا ، وبسبب واقع عدم حصول الثلث الآخر عليها بعض القلق . وحين تتحدث الاقطار الأخرى عن « الهدر » أو « التسرب » فانها تعني الاخفاق في اتمام التربية الأساسية الالزامية . الا ان مصطلح « التسرب » يطبق في الولايات المتحدة على اولئك الذين لا يكملون المرحلة الثانوية (High school) حتى عمر الـ ١٨ . وهذا هو مقياس للتوقع العام . والتربية العامة الابتدائية والثانوية مجانية ، الا ان التعليم العالي ليس كذلك عادة ، الا ان قسما من التعليم العالي نادرا ما يتجاوز امكانات عائلة متوسطة الدخل ، وقسما كبيرا منه يصبح الوصول اليه ممكنا بصورة متزايدة عن طريق منح وقروض وتسهيلات أخرى .

وهناك افتراض امريكي يلفت الانتباه ، وهو يتمثل في ان الطلاب في التعليم الشكلي « لا يلقى بهم خارجا » كما هي الحال في بلدان عديدة ، وليسوا على استعداد لتركه بموافقتهم الخاصة . وهكذا يبدو صحيحا من جوانب عدة ان نرى النظام الامريكي «المفتوح» بصورة عامة مختلفا كل الاختلاف عن النمط المألوف في بعض الأقطار الأخرى ، والذي يتميز بقدر اكبر من القيود والاصطفاء . وأي جزء من النظام الامريكي « اكثر انفتاحا » لجميع من فيه مما يمكن ان يقال عن معظم النظم الأخرى ، الا ان على الملاحظين غير الامريكيين الا ينسوا أبدا أن النظام الامريكي ليس نظاما « وحيد المجرى » ، كما يعلن الكثير من الكتب القديمة ، بل انه يضم في افضل الأحوال العديد من الأنظمة « ذات المجرى الواحد » المتوازية . ويتوقف غنى هذه الأنظمة بالفرص ــ او فقرها فيها ــ على اشياء مثل : الاقامة في منطقة محظوظة او في الضواحي ، وتعدد التقديمات داخل كل مدرسة (التي يرافقها الفروق في درجة يقظة الأهل والارشاد المدرسي) ، مما يفرز الأولاد على نحو ما الى دراسات قد تتنوع بحسب الخلفيات وتطلعات المستقبل ، وبحسب الكفاءات الحالية على حد سواء . وهكذا فان هناك فروقا عميقة واسعة ، عملت التشريعات الحديثة والمساعدات المالية على تخفيفها . الا ان الانقسامات المتوازية او الافقية في التربية الامريكية ، على الرغم من ذلك ، تبقى دائما أكثر قابلية للاختراق من تلك

التي تقوم في معظم انظمة الدول الاخرى . وتسنح الفرص لذلك في نقاط عديدة ، وضمن النظام كله يسود « صراع للحراك » بدلا من المحاباة . اضف الى ذلك ، أن التنافس والبحث الحقيقي عن المواهب المغمورة ، ازداد وضوحا خلال السبعينيات ، لاسباب متنوعة .

ان الاستمرار في الدراسة مدة متزايدة يلفت النظر . فالمدارس الابتدائية تبدأ كلها تقريبا في السادسة من العمر ، اما المدرسة الثانوية « High school » فقد تبدأ في سن الـ ١٤ (بحسب النظام القديم) أو ١٢ (النظام الاحدث ظهورا وهو الشائع الآن) . وفي النمط الأخير تنقسم المدرسة عادة الى نصفين ، المدرسة الثانوية الدنيا (من ١٢ الى ١٥) والمدرسة الثانوية العليا (من ١٥ الى ١٨) . وقد ساعد النمو السريع لكليات المجتمع « Community Colleges » والكليات الصغرى « Junior Colleges » على التوسع الكبير في الاستمرار في الدراسة الآن حتى سن الـ ٢٠ بصورة وسطية ، والى مواصلة الدراسة لدى اعداد كبيرة الى ما وراء ذلك . وهكذا فان المدرسة مركز اهتمام يقع في الجوار ، ويحظى بدعم العائلة بصورة وثيقة ، ان لم نقل بضبطها، وهي جزء لايتجزأ من حياة البيئة . وتعكس المدرسة العامة هذا المظهر البيئي في كل ما يجري داخل جدرانها أو حولها . والأولاد الصغار يرحب بهم في بيئة قائمة ويشجعون على اقامة بيئتهم الخاصة . وحين ينضج الأولاد يتم تعريفهم بقطاعات عديدة للحياة الامريكية (مثل الحكم الذاتي) ، وكل ما يدرس او يعلم حولها يعطى منظورا عمليا واجتماعيا لابعد الحدود الممكنة . وبقدر ما يستطيع المربون ايجاد الوسائل المناسبة ، تصبح المدرسة ، على سبيل المجاز ، « مجرد نوافذ » أو « مجرد أبواب » ، ويعكس الجو الفكري والشخصي في معظم المدارس هذه الفرضية التربوية. ان التساؤل الكبير حول ما اذا كان المربون قد نجحوا في مقاصدهم كان بسبب الضغط الشديد على البيت في السنوات الأخيرة ، ولاسيما في بعض مدارس المدن التي حصلت فيها اضطرابات جمة مما ادى الى ضبطها بشدة ، الا ان المقصد الأساسي لم يوضع موضع شك الا نادرا . فالمربون

الامريكيون اعطوا الكثير للمدارس في جميع بلدان العالم بدراستهم للطفل، وتقنياتهم في التنظيم التربوي .

هناك اطفال لا يداومون في المدرسة العامة . ومعظم هؤلاء التحقوا تقليديا بمؤسسات اخرى لاسباب طائفية . وتنتمي غالبيتهم الى الكتلة اللاتينية ، بالرغم من انه توجد مدارس مذهبية اخرى ــ يهودية او خاصة بالطوائف البروتستانتية الاكبر حجما في الحواضر ، وقد تخص احيانا جماعات دينية صغيرة تعيش في الارياف . وهذه المدارس الاكليريكية (مثل المدارس الدينية كما تسمى بصورة عامة) ، لا تحصل على دعم ضريبي ، الا للحاجات الخاصة ، الا ان حرمان المؤسسات الدينية من الميزات الضريبية التي تتمتع بها المدارس العامة كان موضوع جدل متكرر . على ان الفرضية الامريكية التقليدية ــ في جميع مراتب الحياة ــ تمثلت دائما في ان المدرسة العامة مدرسة محلية ، ومجانية ، وعلمانية ، وهي امتداد للبيت والبيئة المجاورة . وهناك اتجاه متزايد في بعض قطاعات المجتمع للبحث عن تربية « فضلى » (أو تجنب الاختلاط الاجتماعي) في مدرسة اهلية تتقاضى اقساطا ، وهو مبدأ ينظر اليه على انه مؤسف وغير نموذجي .

ان المدرسة الامريكية النموذجية (بالرغم من خطر استعمال هذه العبارة بالنسبة لأرض متنوعة على هذا النحو) مكان مضيء وبهيج . وقد قامت خدمات الاعلام الامريكية بتعريف العالم بالشكل الذي تبدو فيه المدارس في اي مدينة متقدمة عن طريق تزويده بسخاء بالصورة الأخاذة (فهكذا تعد كل بيئة امريكية نفسها) . هناك بالتاكيد علم امريكي واحد ، وهو في الواقع معروض في كل صف دراسي . والاولاد جيدو التغذية في ثياب متنوعة بهيجة ــ وهذا ما يخفف من الشكلية بدرجة اكبر لان داخل المدرسة دافىء جدا ــ هؤلاء الاولاد يشعرون بصورة جلية بان المدرسة مكانهم الخاص . وتيسر المقاعد والكراسي المتحركة عملية تغيير ترتيب الصف من اجل العمل الجمعي ونماذج اخرى من « المشاركة » (وهي كلمة تحظى بتقدير كبير) . أما الكتب فهي مزدانة بالصور جيدة الطباعة،

وترتبط محتوياتها مباشرة بمشكلات تقع ضمن اهتمامات الأولاد اليومية. وهي ثقيلة من حيث الحجم فقط ، ولكنها لا تتضمن عمليا اي افتراض بانها تمثل سلطة ، كما أن المعلم النموذجي نفسه لا يمثل اي سلطة ايضا .

ان المدرسة تعد تقليديا مكانا يؤوي جملة من الاولاد ، ويضم قدرا مناسبا من العاملين لمساعدة هؤلاء الأولاد على تحقيق انفسهم ضمن عالمهم ، مع مساعدات مناسبة من انواع اخرى . واذا نظرنا الى الصفوف في مظهرها المادي رأينا فيها اشياء باهظة التكاليف لا تقتصر على الصور والخرائط الجدارية والصحف أو النشرات الجديدة (والعديد منها من تصميم التلاميذ انفسهم) ، بل يضاف اليها جهاز للاذاعة (الراديو) ، وافلام وتلفاز . وقد يكون فيها أنواع متعددة من الأدوات والكتيبات المرشدة للعمل ، وجميع أنواع التقنيات المساعدة . وهذا السخاء الذي يتجلى في توفير هذه الوسائل المعينة ، يثير في المراقب الاوربي من الطراز القديم الدهشة للنقص النسبي في امداد الأولاد بالأجهزة التي تستخدم في دعم البحث العلمي (وهي المجاهر والعدسات او الأجهزة العلمية البسيطة) .

وهذا التعليق ما يزال صحيحا بالرغم من اتساع الاهتمام بصورة كبيرة وتوافر المخصصات السخية ، بتأثير مرسوم التربية للدفاع الوطني لعام ١٩٥٨ ، او الدعم المالي والارشادي المشجع جدا والذي تقدمه الولاية او التشريع الفدرالي او المؤسسات العملية منذ ذلك الحين . هناك على كل حال تقديمات وفيرة من الخشب والمعدن ومشاغل السيارات في المدارس من مختلف الحجوم للطلاب الكبار ، ويدرس التدبير المنزلي للبنات بطريقة فعالة وجميلة ، وتستخدم التسهيلات المكتبية وموارد التعلم المماثلة في المدارس بطريقة رائعة أحيانا ، يدعمها موظفون مدربون على اعمال المكتبة وطائفة من اصحاب المهارات الاخرى . وهكذا فان المربين في البلدان الأخرى يستطيعون ان يتعلموا الكثير من المشروع الامريكي من زاوية التقنيات والتجهيزات التي يوفرها ـ والتي تساعد في تمييز الموارد الداعمة للمدرسة الامريكية المتوسطة والجيدة ، الا ان هذه الأشياء

المادية لا تستطيع بمفردها مساعدة ياباني على سبيل المثال ، او اوربي بدرجة اكبر ، على فهم الطابع الامريكي المتميز لما يجري في المدارس .

اننا نجد في قلب اختلاف هذه المدارس عن العديد من المدارس الاوربية شيئا امريكيا متميزا . وهو انه ما يزال يسود في الولايات المتحدة تركيز ذو فرعين ، وهما التمرين على المهارات الموجه لاغراض مرئية وعملية ، وايحاء بان الاستمتاع بالأعمال اليدوية (كما هي الحال في مشاغل البناء) بحد ذاته يرتدي جدارة شبه مطلقة ، بغض النظر عما اذا كانت هذه الأعمال تسهم في المعرفة والسعادة الانسانية ام لا . وهذه الافتراضات تصدم الاوربيين في المدارس والمعلمين من جميع النماذج . الا انها تتوقع بصورة اكبر ضمن الشروط الامريكية ، ودونما صلة بالسيطرة الطويلة للفلسفة والطرائق المعزوة الى ديوي . على ان المرء يستطيع ان يقول ان ديوي Dewey كان في ايامه ناطقا باسم الافتراضات الأساسية للمدرسة الامريكية النموذجية ومخططا لها على الصعيد الفلسفي . فالنظر الى المعرفة محدد غالبا بقيمتها الاداتية — وهذا المفهوم ليس سيئا اذا اتخذنا وجهة نظر شاملة بعيدة الافق للمشكلات الانسانية . اما معيار فائدتها في المدارس الامريكية فيجب أن يدرك بلغة الأطفال ، والاولاد يجب أن يجدوا سرعتهم الخاصة وطريقهم الخاص الى المستقبل .

هذا ما قرعته نواقيس المربين الاوربيين الكبار من رابليه Rabelais الى كومينوس Comenius ومن بعده ، الا ان نداءاتهم تحققت على اكمل وجه (ولو بصورة مقنعة احيانا) في المدرسة الامريكية .

ومن المفارقة انه يمكن التوكيد على ان الامريكيين هم الاوربيون الحقيقيون الوحيدون — او الشعب الوحيد الذي طبق حتى الآن التقاليد الكبرى للغرب بقدر من الغنى والشمولية اصبح ممكنا بفضل التصنيع . ويبدو من المؤكد أن هذه الاهداف هي اقرب ما تكون الى التحقيق في فضليات المدارس الامريكية — من الزاوية الاجتماعية ان لم يكن دائما من الزاوية المدرسية . فما السبب في ذلك ؟ .

من المستحيل تقديم اسباب بسيطة لذلك . فمن المؤكد ان السبب في ذلك لا يرجع الى أن الامريكيين يولون التربية عناية اكبر مما يوليه اياها آخرون . والواقع انهم يفعلون ذلك على نحو ما ، الا أن الزائرين الاجانب يعتقدون العكس غالبا حين يرون ما تعمله المدارس الامريكية . ولا يرجع السبب ايضا الى أن الامريكيين ينفقون على التربية اكثر مما ينفقه الآخرون ، فنسبة ما كانوا ينفقونه على التربية الى دخولهم ليس اكثر بالتأكيد مما ينفقه الآخرون ، حتى فترة وجيزة على اية حال . بل انهم حتى الآن ، مع الارقام التي تبلغ بلايين الدولارات والتي تصرف سنويا على التربية (يذهب ثلثاها الى المدارس الابتدائية والثانوية) ، من المشكوك فيه ان يتخذ هذا التوظيف المالي نسبة اكبر من الدخل القومي الهائل مما تبلغه مصروفات البلدان المتقدمة الاخرى على مدارسها . (كما ان البلدان النامية تضطر احيانا الى توظيف اموال اكبر نسبيا في التربية) .

تخوم متحركة :

ان احد الاسباب الرئيسية للحصص المالية المدهشة التي خصصت للتربية في الولايات المتحدة الامريكية منذ حوالي ١٩٥٨ يتمثل في أن الامريكيين تحققوا من أن التزامهم المالي ازاء التوظيفات المدرسية لم يكن يوازي الحاجة القومية في الداخل ، او تطور البلد خارجيا من حيث كونه احدى القوتين الكبريين في العالم ، او التصميم الصيني الذي يتحدى للحاق بهما قريبا ــ ولكن باسلوب مختلف .

وهكذا فان التحديات والتغيرات في اميركا وفي العالم بصورة واسعة والتي سنعود اليها في القسم الثاني من هذا الفصل ، احدثت تساؤلا متواصلا حول النظام المدرسي الامريكي ضمن البلد نفسه . وبعض الاسئلة التي طرحت مالية ، وهي من قبيل المفارقة من تلك الاسئلة التي يجاب عنها بسهولة على الصعيد الواسع في هذا البلد اللامركزي ، الا ان الاجابة عنها عسيرة جدا على الصعيد المحلي . على أن بعض تلك الاسئلة تنظيمية ،

تتناول توازن القوى ، والموارد ، والمبادرة التجديدية ؛ وبعضها اجتماعية تهتم بالعدالة ، أو التماس الشخصي ؛ وبعضها تربوية أو فلسفية تهتم بكيف التربية واهدافها . وكل هذه الاسئلة ، يمكن النظر فيها فيما بعد ضمن هذا الفصل ، ما عدا الاخيرة منها . فمن خلال هذا النوع الاخير من الاسئلة يجب ان يبحث الامريكيون انفسهم عن الطابع الجوهري للتربية الامريكية ، وعن تسويغ ما يحاولون عمله .

ومع ذلك فان هذه الاسئلة الاخيرة لم تشكل انواع القضايا التي حظيت بالاهتمام في اي تقويم للنظام المدرسي المزدهر على ما يبدو ، ضمن فترة الحياة العائلية للعديد من الناس الذين ما يزال اولادهم في المدارس . فمدارس الولايات المتحدة بدت في أعين معظم الآباء وجميع المعلمين تقريبا ، حتى اواخر الخمسينات وما بعدها ، جديرة بالاعجاب بصورة واضحة تقريبا ، ومثلا يقدم للعالم . فقد كان معظمها من دون شك اماكن نشطة سعيدة ، لولا ان اسئلة اليوم حول الاغراض واعادة التوجيه أو التحصيل الحث بصورة حادة . وقد بدا للعديد من المعلمين الامريكيين ان التغيرات التي حدثت منذ ١٩٥٥ (وبخاصة منذ ١٩٥٨ وطوال العقد الماضي) ادخلت صراحة واقعية ، الا ان التغيرات اقل مما يظنون ، كما بين سيلبرمان Silberman في كتابه « أزمة في غرفة الصف Crisis in the classroom » (١٩٧٠) . كما أن فرانك أرمبرستر Frank Armbruster حطم الرضا الذاتي بمجموعة من الحجج الناقدة في كتابه « مستقبل ابنائنا الأشل Our children's crippled Future » (١٩٧٧) .

والسؤال الآن على اية حال هو : كيف حدث ذلك للامريكيين الذين اسسوا نظامهم المدرسي بنجاح على انه نظام مركز حول الطفل و«تقدمي»؟ فهل اصبحوا اكثر حبا لاولادهم ؟ سيكون من الطيش ادعاء ذلك . والحقيقة الاكيدة ان معظم الامريكيين ، الذين يعيشون في بلد غني ، لم يستغل بعد استغلالا تاما ، شعروا لفترة طويلة بانهم قادرون على تزويد نموذجهم التربوي بالوقت والموارد التي يحتاج اليها، وبطريقة لايقدر عليها

أي بلد آخر ــ تماما كما يستطيعون القاء أعقاب سجائر أطول ، وتبديد مقدار أكبر من الطعام ، واستهلاك السيارات والطاقة بسرعة أكبر مما يجري في أي بلد آخر . لكن لماذا يرغبون في ذلك ؟ لاحاجة بنا لان نجازف بجواب كامل سيكون على كل حال خاطئا.الا اننا سنقدم بعض الاقتراحات بالقاء نظرة سريعة على التقاليد الامريكية وعلى آفاق امريكا الصناعية .

ان عين المستوطن الامريكي كانت دائما تبتعد عن الماضي وتتجه الى المستقبل . كما ان الميل السائد يتمثل في الابتعاد عن السلطة المطلقة والاتجاه نحو حل عملي مسوغ لامور اليوم ، وربما لامور الغد . فقد بهتت « العموميات » و « المطلقات » غالبا تحت قساوة حياة الغابة والتخوم . وعلينا ان نذكر ان هذه الظروف القاسية لم تمح نهائيا الآن، انها ذكريات واقعية للعديد من ألوف الاجداد .. وهي تعيش في النزعة اللافكرية المستمرة في معظم المدن الصغرى في الاقاليم .

لقد ادى الانتشار غربا ــ والذي تحقق عبر اجيال من الهجرات المتقطعة وببطء شديد ، انطلاقا من مستوطنات انشئت بصعوبة بالغة الى تحد لايجاد فرص جديدة . وقد مكن ذلك النساء والاولاد ــ بدرجة لا تقل عن الرجال ــ من ان يبرهنوا على مساواتهم من حيث الفائدة العملية والقيمة الشخصية على السواء . فالاصابة في الرمي ، والمهارة في استعمال الفاس والمحراث ، والصلابة في وجه المحن الطبيعية ــ كل هذه الاشياء حلت محل السلطة الاسرية او الحكومية . ولم تترك مكانا للطبقة العليا التي تجعل من « الثقافة » ميدانها او شعارها المميز . كما انها أضعفت التفسيرات القديمة للكنائس ، وجعلت النظام الجديد لا محتوما فحسب بل صحيحا ايضا . وربما كانت معايير النفع المباشر غالبا هي القانون الوحيد في العديد من المستوطنات الرائدة .

وربما لم يكن مدهشا لو ان القسوة الساخرة قد اصبحت السمة المميزة للمجتمع الامريكي ــ الذي يشكل شيئا جديدا لم يجرب بعد

نسبيا خارج المستوطنات القديمة على المحيط الاطلسي . وبدلا من ذلك ، فان التجربة الانكليزية التقليدية التي تمثلت في أن الحكم الذاتي هو حكم مسؤول ، والحس الديني الواعي غالبا ب « المصير الجلي » الذي اتخذ شكلا تبشيريا ، اضافة الى الاعتبارات العملية خميرة من الاستقامة الذاتية . وقد نتج عن ذلك من حين لآخر تطرفات وحشية بالطبع . اما النتائج على المدى الطويل فقد تضمنت اهتماما قويا بتنشئة الاولاد على ان يكونوا نافعين مهذبين ، كما تضمنت شعورا بأن تخوم الاولاد يجب ألا تكون بالضرورة التخوم نفسها التي تواجه الاهل حالياً

وقد ادى وجود العديد من غير الامريكيين وغير المهاجرين البريطانيين ضمن المستوطنات الرائدة التي انتشر تخلال فواصل طويلة المدى في ارجاء هذه الاراضي الواسعة ، اضافة الى ذلك ، الى تقوية الاعتقاد بان المستقبل يعود خاصة الى الاولاد الذين يربون الآن على ان يكونوا امريكيين في بلد غريب بالنسبة لآبائهم . وبالرغم من أن شروط النماء لم تكن مألوفة على الاقل لدى الاولاد ، فانها كانت ، اجمالا ، اكثر اثارة وغنى بالمكافآت مما عرفه آباؤهم في ايامهم،ولو أن الاولاد كانوا احيانا أسوأ بكثير من الآباء ، كما يستدل من الانحلال الواضح لبعض الجماعات الجبلية التي يعود اصلها الى انقى السلالات الانكليزية . وما يزال الشعور بالتخوم المتحركة باستمرار ، وبالافق ذي الامكانات اللانهائية حتى الآن، يشكل خبرة معدية للزائر الذي يرحب به ضمن جماعة امريكية . ان غنى هذا الترحيب وواقعيته له تأثير ، في الحقيقة ، على موقف الامريكيين من التربية . فهناك مكان لك بالرغم من غرابة حديثك واساليبك . واذا استطعت ان تنجح فستكون جيدا ايضا . ويبدو من ذلك كما لو ان المرء لا يحتاج الى ان يطابق سلوكه مع ما هو قائم، وحتى اذا احتاج الى ذلك فهناك حرية واسعة في تحقيقه . ومع ذلك فان من الضروري ان نشدد مسبقا على الجانب الآخر للحياة الامريكية ، التي تمثل احد الانماط الاكثر اجتماعية على وجه الارض . وحين ننظر الى اثر ذلك في علاقة الاولاد بمن هم اكبر سنا ، علينا ان نلاحظ القدر الكبير من تحديد

الذات وتسويغ الذات المتاح للاولاد والذي يتوقع منهم في الحقيقة ان يمارسوه .

ومن الممكن متابعة هذا الموضوع مطولا ، ولكن علينا الانتقال منه الى اثر المكننة Mechanization الجبارة في ارض غنية بطبيعتها بالموارد الاولية ـ الى حد ان انتاج الطعام يجري تحديده ، في الواقع ، الى حد بعيد ، عن طريق الاعانات الحكومية . فكل ساعة في الولايات المتحدة تنتج قدرا من البضائع يفوق ماينتج في سائر اقطار العالم . وليس هذا صحيحا بالنسبة لجميع الافراد الامريكيين ، في جميع مهنهم بالطبع ، ولكنه صحيح من حيث المعدل . فحجم المكننة ، وتعقيدها ، اصبحا مثلا على كل لسان في جميع أرجاء العالم . وقد حصل العلم الامريكي البحت على سجل مجيد خاص به في السنوات الاخيرة ، بالرغم من ان الامريكيين ينجحون بصورة أكبر فيتطبيق الاكتشافات العلمية على المشكلات العملية . لقد رادت بريطانيا عالم الصناعة،وكانت المانيا وبلدان اوربية اخرىفيطليعة البلدان التي نشطتفيالبحث العلمي الصرف .وحتى عام ١٩٤٥ ، لم يكن بين الاعلام الكبار في هذا الميدان ، نسبيا الا قلة من الامريكيين بالولادة ، الا ان العديد منهم بالطبع ، اصبحوا قادة بارزين في البحث منذ ذلك الوقت ، اضافة الى العديد من المهاجرين الجدد ، كما تكشف عن ذلك القائمة الرابعة للحائزين على جائزة نوبل . الا ان اي بلد آخر لم ينجح هذا النجاح الساحق في تحويل مكتشفاته العلمية الخاصة ومكتشفات الآخرين الى انتاج للوفرة المادية . ويرجع ذلك جزئيا الى نعم الجغرافيا وانعطافات التاريخ ، الا ان الفضل يجب أن يعزى ايضا الى عبقرية الامريكيين النشطة ، سواء في ذلك المولودن منهم هناك والمهاجرون ، في صنع اشياء كثيرة بصورة آلية ـ وجعلها أرخص ثمنا بالتالي على المدى الطويل .

وخلافا لما هي عليه الحال في الهند والبلدان المماثلة ، حيث تجتمع القوة العاملة الزائدة ، مع النقص في الارض ، وفقدان راس المال ، لتجعل من المكننة افقا مزروعا بالمشكلات ، تهتم الولايات المتحدة دائما بالنقص

في استهلاك محصولها الوفير . وهكذا تقوم حملات الترخيصات يوميا وبكل الوسائل التي يمكن تصورها لحث الامريكيين على استخدام الاشياء بصورة اكبر او لشراء جميع الاشياء بمعدلات اكبر . وهذا ما يفعلونه . ويقول الاقتصاديون الامريكيون ان اقتصادهم يتكيف مع الاستهلاك الذي لا يحده ضابط ، ان لم يكن مع الاهدار . ففي اقتصاد مغلق تقريبا مستقل عن الاستيراد والتصدير ، لا يوجد داخليا شعور بخطر مباشر ، الا ان لذلك نتائج اجتماعية عديدة متنوعة تؤثر في النمط التربوي بصورة مباشرة وغير مباشرة . ويمكن ان تؤجل مناقشة بعض هذه النتائج الى ما بعد ، الا ان هناك مظهرا على الاقل ذا اهمية تربوية حالية .

ان التبني الواسع جدا للأتمتة Automation ضمن الوضع الحالي للمهارة الامريكية لا يمثل مشكلات ميكانيكية او ادارية خطيرة . ومن غير المتوقع ان يحدث ذلك في المستقبل القريب . لماذا ؟ لان الشبان لا يضطرون حتى الآن للالتحاق بالعمل بصورة مبكرة او ليكسبوا رزقهم خارجا . وخلال عقود مضت كان يتوقع بصورة متزايدة الا يحتاج الشبان والشابات الى التأهيل المهني قبل سن الـ ٢٥ او نحو ذلك . وتتاخر فرص توليهم عملا مسؤولا يتطلب مهارة حقيقية عاما بعد عام حتى هذا الحين . ولا يعني ذلك ان الراشدين الامريكيين لا يبذلون جهودا كبيرة في عملهم ، انهم يقومون بذلك في الحقيقة ، الا ان انخراطهم النهائي في المهن ضمن المكانة الطبيعية للراشد الامريكي يتأخر بصورة محسوسة مع مرور الايام . ومن الممكن دائما الحصول على اجور جيدة في اعمال غير ماهرة ، او نصف ماهرة حين الحاجة . اما اذا اتيح للأتمتة أن تصل الى منطقها الكامل فانه من الصعب التنبوء بنتيجة ذلك في الولايات المتحدة الامريكية . وبالرغم من ان الاتمتة الكاملة لم تدخل بعد ايا من الصناعات او المشروعات التجارية ، فان التقدم السنوي لما يمكن تسميته بالتقنية السابقة للأتمتة والمعالجة الدقيقة Microprocessing يقذف بالمزيد من الناس غير الماهرين خارج العمل ، ويجعل من الصعب على الاشخاص قليلي التاهيل الدخول في منافسة للحصول على عمل جيد .

وبغض النظر عن الاعتبارات الوضعية للمؤهلات والقدرات اللازمة ، فان التحسن في مستويات المعيشة قد تضافر على كل حال مع موازين الولايات المتحدة الرابحة في التجارة الدولية حتى اواسط السبعينات لتعزيز « الطلب الاجتماعي » لتربية اطول مدى ـ ولاسيما في المعاهد العليا والمستوى ما بعد الثانوي . وقد ادى ذلك في الوقت نفسه الى ازدياد التباعد الاجتماعي Social distance بين الحاصلين على تربية جيدة والمتسربين . ويطالب الامريكيون الآن مدارسهم وتعليمهم العالي بنتائج تفوق ما تطالب به جميع اقطار العالم ، بدافع من الميل والطموح من جهة ، وبسبب تغير بنية المهن بتقدم التقنية ، من جهة اخرى ـ وذلك الطلب يتزايد باستمرار . فهم ينفقون وقتا اطول ويلحقون قدرا من الناس بالتربية المستمرة اكثر مما تفعله البلدان الاخرى ـ ولكن في سبيل مدى أوسع من الاغراض ، تختلف بطرائق عديدة عما استخدمت التربية من أجله (ولاسيما التربية ما بعد الثانوية) في الثقافات الاخرى . وقد تجلى معظم الشعور بالازمة والتحدي بعد ستينات الرضا عن الذات ، في العمل على تحسين النوع ، وارهاب الغرض ، مع الاحتفاظ بالتشجيعات التي توفرها التربية الامريكية في الوقت ذاته .

وبالرغم من انه كان يمكننا جميعا ان نرى بنظرة سريعة ان علائم الاستياء كانت هناك من بداية الستينات ـ وان الاشخاص البعيدي النظر تبينوها في الحقيقة خلال الخمسينات ـ فانه يصح ان يقال ان المدارس والمعاهد العليا الامريكية كان يتوقع منها حتى نهاية الستينات ان تمارس ضمن المعايير الدولية وظيفة رعاية (لا تدريب) غير مألوفة في الاقطار الاخرى . فقد سبق للعديد من الامريكيين ، في الحقيقة ، ان لاحظوا ان مسؤولية الرعاية قد انتقلت الى مرحلة المعهد العالي (المرحلة ما بعد الثانوية) ، والتي ينهيها حوالي ٥٠٪ من السكان ، والتي ستصلها نسبة اكبر من دون شك . ولم تعد المشكلة تتمثل في تأهيل الصبيان والبنات مهنيا في اقصر وقت ممكن ـ بحيث يتمكنون من المساعدة في تدبير الشؤون القومية . فحتى فترة قريبة ، كان من الممكن التعريض بالتربية المطولة على ان غرضها ابقاء الشبان الامريكيين

سعداء واشغالهم بطريقة نافعة الى حد ما اطول فترة ممكنة قبل ان يصبحوا جاهزين لدخول معترك الحياة . وكان الآباء فخورين بذلك . اما الآن فالزي الشائع هو الاهتمام بالكيف والاداء في التربية ، ولكن على الاجانب الا يخطئوا معنى الكلمات المستخدمة . فالآباء والمنظمون يريدون كفاءات اساسية ، وانجازا افضل ، وربما تحصيلا مدرسيا اعلى ــ ولكن ضمن مفاهيمهم الخاصة لا ضمن مفاهيم المدارس الفرنسية او الروسية (على سبيل المثال) . فانتقادات التربية الامريكية المستندة الى تقدمها البطيء والعفوي احيانا (في مدرسة نموذجية مهما تكن الظروف) تغفل افتراضا تربويا هاما ، ذلك انها تقلل من اهمية تفاعل الاعتبارات الاجتماعية والمدرسية ، التي تمثل عنصرا حيويا في التفسير السليم لاي نظام تربوي .

هناك اسباب محلية قوية عديدة تجعل من الصعب على المواطنين الامريكيين تقدير نظامهم المدرسي الخاص بصورة موضوعية ، او ضمن منظور عالمي ــ بغض النظر عن ابتعاد بلدهم عن جيران ناقدين محتملين ، وعن الطبيعة « المكتفية بذاتها » بصورة مدهشة للتربية الامريكية .

وهناك سبب للاوعي المنتشر هناك ، وهو يكمن في الاعلان المتقن عن تفوق الاستغلال التقني الامريكي للقوى الفكرية القومية على اعلى مستوى ، وعن استغلال ما يسميه الاوربيون « استنزاف الادمغة Brain drain » للمفكرين المستوردين من اماكن اخرى في قمة منجزاتهم البحثية بالتمويل الذي يدعم البحث الامريكي . فالميزات التي لا نظير لها والتي توفر احيانا من حيث التجهيزات والفرص (وكلها يستند الى التمويل) ، مارست جذبا هائلا للعلماء من خارج الولايات المتحدة . اضف الى ذلك انه من الحق ان يقال (وقد فعلت ذلك في مكان آخر) ان اللقاءات الفكرية التي يمكن أن تجري على المستويات العليا في عدد قليل من الجامعات الامريكية قد تكون أكثر اثارة وجزاء مما تقدمه الحياة الاكاديمية في اي مكان آخر .

ولكن هذا القول ينطبق على مستوى للوجود ليس أقل بعدا عن العديد من المعاهد الامريكية العادية مما هو عن جامعات أوربا. فقد أكد فرانسيس كيبل Francis Keppel ، عميد المدرسة العليا للتربية في هارفارد Harvard سابقا ، ومفوض الولايات المتحدة للتربية فيما بعد ، في نهاية الستينيات ، أن مستوى خريجي بعض المعاهد الامريكية لا يكاد يؤهلهم لبدء الدراسة الجامعية في معاهد أخرى ، فالفروق بين المعاهد والالقاب التي تحمل الاسم نفسه تصل الى هذا الحد . وهناك فوارق مماثلة بين المدارس . والامريكيون البسطاء المتحمسون الذين يتجاهلون هذه الفروق الحيوية قد يعتقدون بأن القمم التربوية العليا في بلدهم لا ترتفع الا قليلا فوق التلال او السفح الذي يصعدون منه ـ كما يحدث لمتسلقي الجبال الاغرار في كل مكان . وما يمكن تصديقه الى حد كبير ، هو أن كون الدخول مفتوحا حقا على المدى الطويل للمناضل المتحمس الذي يجتاز كل التمارين الاكاديمية للصعود الى الاعلى ، يجعل الكثيرين من الناس يعتقدون أنهم وصلوا ايضا الى المرتبة العليا ذاتها ـ ولا سيما أن الالقاب نفسها تستخدم في جميع ارجاء البلد لوصف انجازات مختلفة جدا .

وتمثل اللامركزية المتطرفة للولايات المتحدة عاملا آخر لتشويش احكام الامريكيين . فالحس الوطني قوي ، وهو يعزز يوميا في كل صف مدرسي، كما أن الامريكيين يتوقعون أن يجدوا نفس السلع في الاسواق ، ونفس الخدمات المادية اينما ذهبوا . ويبدو ان المعاهد والكتب التي تنتجها دور النشر العملاقة تستخدم لغة مشتركة ، وجميع الاهل الذين ينتمون للطبقة المتوسطة (وهذا يعني كل فرد تقريبا) يرغبون في ارسال ابنائهم الى المعاهد العليا «Colleges» ـ بحيث يبدو أن المعاهد والمدارس الثانوية ورياض الاطفال وكل شيء آخر يمكن أن يزودوا به بناقلة ميكانيكية دوارة . الا ان أيا من الاهل حين يتوقف للتفكير يعرف ان ذلك ليس صحيحا . فالمعاهد تختلف اختلافا واسعا ، لان الانجاز المدرسي يختلف اختلافا واسعا ايضا. والمناطق تختلف في مواردها المادية والفكرية، والدوافع الكيفية تختلف ايضا ـ وهذه هي الحال بالنسبة للولايات ، وان لم تكن ظاهرة الى هذا الحد . فالولايات الخمس الاقل دخلا انفقت حديثا اقل من نصف

معدل ما انفقته الولايات الخمس الاكثر غنى . « فالمشاركة في الموارد » لم تجعل الاشياء متساوية بعد .

هذا الكلام يبدو على قدر كاف من الوضوح ، الا أن الكلام عن الكيف يصل بوضوح لا مزيد عليه الى اولئك الذين يمتلكون قدرا كافيا من المعرفة والمهارة في المقارنة لفهم ما يعنى بذلك . فكلما نزلت الى أسفل السلم ، تصبح ملاحظات اولئك الذين يصدرون الاحكام أكثر تحديدا ، ويتوقع لك أن تشعر بالرضا بصورة أكبر ، وأن تحصل على اعتقاد سعيد بأن « المستوى المقبول » المتخيل يسيطر في جميع الولايات المتحدة التي يتميز بعضها عن بعض بقوة . ان ما يثير الدهشة في الحقيقة ، حين ننظر في لا مركزية الولايات المتحدة الامريكية المنقطعة النظير ، هو الوصول الى هذا المعدل الاساسي العالي من الانجاز التربوي ـ اذا كنا نحكم استنادا الى المعدلات في بلدان اقل حظا . الا أن ذلك لا يمثل المعيار الذي حكم به الامريكيون دائما على مستويات معيشتهم ، وآلاتهم ، أو بيوتهم في هذا القرن . فقد حميت المدرسة من الحياة الخارجية ، حتى في ذروة مرحلة التكيف مع الحياة » . وبالرغم من أن القرارات التي اتخذت حديثا حول التربية الامريكية ابعدت بعض الانتقادات ، يستطيع المرء دون خشية الوقوع في الخطأ أن يتصور المدرسة الامريكية العادية على انها المكان الهادىء نسبيا ، كما يريد لها معظم الآباء والمعلمين أن تكون .

وتظهر في اعادة التقويم الحالية كلمات جديدة ومفاهيم جديدة ، بالاضافة الى شعارات فجة مثل « العودة الى الاساسيات » . وتضم بعض الاولويات « المحاسبة على الاعمال » ـ بمعنى تقويم الكفاءات استنادا الى المال والوقت المبذول ، مع تهديد ضمني بعقوبات للمعلمين وللطرائق الاقل نجاحا ومن هنا فان الكلام عن « تثبيت المعلمين » يرافق الكلام عن التقويم ، والانجاز ، وعن ضوابط مادية وغيرها . « أن اغناء المنهاج » يعني شيئا أكثر من حيث المحتوى (وليس بالضرورة من حيث الطرائق) مما سبق أن اشير اليه في الستينيات الخصبة .

وقد وجهت نيران كثيفة في السنوات الاخيرة الى المعلمين وتربيتهم وتدريبهم بصورة خاصة . وحلت عبارات ارشادية دارجة مثل « تعلم التفوق » و « تربية المعلمين المستندة الى الكفاءة » محل المواعظ الابوية في مؤلفات ج. ب. كونانت J. B. Conant « المدرسة الثانوية الامريكية اليوم The American High school today » (١٩٥٩) ، و « تربية المعلمين الامريكيين The education of American Teachers (١٩٦٦) ، الا أن الاجراءات العملية تجاوزتها بدورها ــ مثل تعيين اكاديميين حقيقيين رؤساء للمعاهد (بدلا من الاداريين العاديين) ، وادخال معايير على المستوى القومي ، وبرامج اضافية لرفع الكفاءة .

على أن تصور المدرسة / المعهد على انها « الجنة السعيدة » للطبقة المتوسطة ومعاييرها المرتبطة بساكني الضواحي لم تصمد امام الستينيات من بعض الوجوه . فقد لاحظ العديدون تحدي الاداء الافضل . وقد نبه البعض مثل دافيد ريسمان David Riesman ولورنس كريمن Lawrence Cremin ، الى المطالب المتزايدة بالالتزام بالمبادىء والقيم ، وبالتمرين الماهر على حد سواء . واشار كريمن الى أن « الزي الشعبي التقليدي » للضبط المحلي ، (وبالتالي لمعايير « الاسرة والجوار ») هو في طريق الاضمحلال . وحاول باولز Bawles وجنتييس Gintis (وعديدون غيرهم) ان يثبتوا أن الارث الذي كون الكثير من الاساطير المريحة التي تلف المدرسة الامريكية وجماعتها ، محكوم عليه بالفشل لا محالة .

الا ان المدرسة ــ ولا سيما المدرسة الابتدائية ــ كما نراها على أرض الواقع وفي العديد من الاماكن ، ماتزال واحة على نحو ما ، أرضا سعيدة محمية من ضغوط حياة الراشدين ومنافساتها ، حديقة للاطفال ضمن معان لم يتوقع من رياض اطفال فروبل Froebel أن تكتسبها على الاطلاق . ذلك أن تضافر الرخاء مع حب الاطفال والاستبشار بهم اللذين اتصفت بهما امريكا تقليديا جعل العديد من المدارس الامريكية مكانا رائعا من كل النواحي المادية ، سيجد فيه المراقبون من البلدان الاخرى بالتأكيد الكثير

مما يفيدون منه . على انهم سيجدون ايضا ان كل مدرسة تشكل مسرحا للمفارقات التي لم يصادفوها في اي مكان آخر ، لسبب بسيط وهو ان القليل من مدارس البلدان الاخرى تتنوع بالقدر نفسه ، او تفتح نفسها لتفاعل جوانب تركيز متضاربة كما هي الحال في مدارس الولايات المتحدة. وسنفحص بعض حالات التناقض فيما بعد . الا انه يهمنا هنا ان نبرز انه بالرغم من ان المدرسة الامريكية « واقعية » غالبا من حيث تركيز التربية حول الطفل ، فهي تؤجل عملية تحقيق الطفل لان العالم لا يتركز حول الطفل ، بل انه لا يتركز حول امريكا (مع كل احترامنا لها) . فقد ذهبت الشياطين المرعبة في الاقطار الاخرى (الامتحانات القاسية ،والعقاب الجسدي ، وعمل الاطفال تقريبا ، وما شابهها) ، الا ان تعقيدات من نوع آخر يمكن تبينها كما سنرى .

ان الآثار الخارجية والبعيدة المدى للحياة المدرسية في الولايات المتحدة اكثر وضوحا مما هي عليه في اماكن اخرى ، لاسباب عدة . فبناء الدولة الامريكية في اتحاد مستقل كان مهمة سابقة للمدرسة ، الا ان تمثل ابناء المهاجرين وتكوين مجتمع متقدم تقنيا شكلا المسؤولية الاولى للمدارس والمعاهد الامريكية في العديد من الحواضر والمدن . لقد كان على التربية الامريكية ان تفعل اكثر مما تفعله معظم الانظمة العامة ، وليس اقل دواعي ذلك الحراك الواسع للمشهد الامريكي .

هناك سبب آخر ، وهو انه من الاشياء الاعتيادية الكلام عن المدرسة، حتى في مستوى المعهد او الجامعة . فلذا ما سالك رجل انكليزي عن المدرسة التي ذهبت اليها ، فهو يسالك عما اذا كانت تلك المدرسة ايتون Eton او وينشستر Winchester او « مدرسة عامة Public School اخرى يمكن ان تحظى بثقتك . اما السؤال نفسه عندما يوجه من امريكي فهو يعني الجامعة التي درست فيها . اضف الى ذلك ان هذا السؤال ودي وليس مترفعا (كما يرجح ان يكون في بريطانيا) ، لان من المسلم به انك التحقت بالمعهد على اي حال . ففي الفترة التي تلت الحرب العالمية مباشرة كان ثلث السكان الراشدين ممن انهوا دراستهم الثانوية

(اي انهم داوموا في المدرسة حتى سن الـ ١٨) ، اما الآن فما يزيد على ٩٠ ٪ من الاولاد يداومون في المدرسة من عمر السادسة حتى سن الـ ١٧ او ١٨ . وقد بينت احصاءات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD لعام ١٩٧٥ ان ٧٢ ٪ من الاولاد بين الـ ١٥ و ١٩ من العمر يسجلون في المدارس طول الوقت ـ وهي اعلى نسبة في العالم . والشخص الامريكي النموذجي لبعض الخبرة بالمعهد العالي على الاقل. وتستعمل كلمتا College و University بانتظام على انهما مترادفتان ، وكلاهما متضمن في كلمة مدرسة School التي هي اكثر شمولا . وهذا التوسع ذو الدلالة لكلمة « مدرسة » يشير الى استمرار الرقابة على الشبان التي لا توجد في جامعات الاقطار الاخرى . وهكذا فان كلمة « مدرسة » في النهج الفكري الامريكي تغطي نسبة اكبر من السكان ولفترة اطول مما في البلدان الاخـرى .

الا ان المدرسة ، للاسباب التي لخصناها لتونا ، هي منذ بدايتها مكان يتعلم فيه الاولاد طريقتهم الخاصة في الحياة في بيئتهم المحلية الخاصة، وحيث يتم الالزام النفسي بدافع من الكبار وبقيادتهم . فالتنشئة الاجتماعية (ضمن المعنى الذي يعطيها اياه علماء النفس) ظاهرة الى حد كبير ، لا لانها محتومة ضمن تلك الظروف فحسب ، بل لان الاهل وصانعي السياسة يرغبون في حدوثها ايضا . وبعض المدارس مزودة بغرف للملاحظة مزودة بشاشة وحيدة الاتجاه ، يستطيع الاهل ومراقبون آخرون مراقبة تقدم الاولاد من ورائها . ولا حاجة بنا للقول ، ان لدى الامهات اسئلة عدة يطرحنها ، ولكن اول ما يسألن عنه في كل حالة تقريبا يتصل بالعلاقات الاجتماعية للصغار . ومن السخف اللجوء الى استفسار من هذا القبيل اذا لم يتابع حتى نهاية الحياة المدرسية بتساؤلات مماثلة .

ان المدرسة الامريكية تعير انتباها هائلا للتنشئة الاجتماعية دون أن تنظم ذلك دائما بصورة مقصودة ، ففي بعض مستويات تركيز الجماعة تضطر المدرسة الامريكية لان تاخذ الاولوية . لقد نبهنا للتو الى الحاجة التي يشعر بها العديد من اولاد المهاجرين لكي يكونوا شخصيات مستقلة

ضمن العالم الجديد الذي سيصبحون مواطنين فيه . فالبلدان المستقرة منذ أمد بعيد والتي تمتلك سلوكية معيارية لا حصر لها ، ونظما متنوعة للتنشئة الاجتماعية ، ليست بحاجة الى برامج علنية للتنميط مثل الامركة التي تمتد من مستوى المهاجرين الراشدين نزولا الى كل قادم جديد للمدرسة الامريكية . فكل يوم دراسي ، في كل صف يبتدىء بتحية مهيبة للعلم الامريكي . وباعلان للولاء . وهذه المراسم القليلة ، المحرجة في البداية لزائر ينظر الى الولاء على انه من المسلمات ، يشهدها الجميع بصورة جادة .

ويتجلى التركيز على الجماعة للمدرسة الامريكية يوميا ايضا ، ان لم يكن في كل ساعة ، عن طريق انشطة عديدة تتضمن عملا جماعيا ، في هيئات طلابيةمنتخبة تنظم جوانبخاصة للعمل.او اللعب المدرسي،وضمن اهتمام ملحوظ مخافة ان يكون احد الاولاد غير عادي . فحتى اطلاق سبوتنيك ، كان العديد من الاهالي يخشون من أن يبدو احد الاولاد متميزا فكريا ، بالرغم من انه لم يكن هناك كبت اطلاقا ازاء كون الولد ممتازا في ميدان الرياضة . كما أن عدم الكفاية في الالعاب الرياضية ذات الفتنة الخاصة لا يعني الاخفاق الكامل في اكتساب الشعبية ، لان جميع انواع الفرص توفر لكل طفل ، من أجل ان يكون « ملك الساعة » في شيء ما . الا أن ايقاع الحياة المدرسية واتساعها ما يزالان ينظمان بمهارة للاقلال من المنافسة ، مهما تكن الظروف ، وحول أي شيء يبدو مخالفا للموازين الامريكية .

وبالرغم مما يعتقد الامريكيون انه يشكل زيادة كبيرة حديثة في التركيز على « المستويات » و« التحصيل » ، فان نظامهم مايزال يوصف (بالمقارنة مع البلدان الاخرى) بانه نظام تنقصه المنافسة الجدية داخل المدارس او فيما بينها . وهذا صحيح بالرغم من الفروق الواسعة في المستويات ، لان الفروق قد تتجاهل ، أو لا تقدر حق قدرها ، أو تفسر تفسيرا خاطئا . وقد يكون في بعض الاقلال من المنافسة تصحيح ضروري في مجتمع يتميز بالتنافس الشديد على الصعيد الاقتصادي ، ويرفع تطلعاته الاجتماعية

عاليا . الا انه يجعل ايقاع المدرسة يبدو بطيئا ، بحسب المعايير الاوربية، وهو يجعل سلوك الاولاد يبدو غالبا خاملا . الا أن العديد من الامريكيين لا يستخدمون هذه الكلمة الناقدة . وقد يرون مايراه الاجنبي ولكنهم لا يوافقون عليه . الا أن اعدادا متزايدة من الآباء بل ومن الطلاب اصبحوا اكثر قلقا ازاء ما يحسون انه تدن في المستويات الفكرية، وتثبيط للمبادرة، وتهديد بالنمطية . وهذه اتهامات تقرع بها الاجراس بغرابة في أرض الاستقلال والمغامرة ، وسيكون علينا ان نفحصها بصورة ادق في الوقت المناسب .

ان للمدرسة الامريكية نجاحات لا حصر لها تعزى الى عملية التمثل هذه . فالاولاد من جميع الاتجاهات ومن خلفيات اجتماعية غير متكافئة بصورة كبيرة ، فتحت لهم الابواب ليحصلوا على مكانة جديدة واعدة . وقد محيت مصاعب امريكا القديمة وربما خشونتها باطراد عن طريق وداعة هادئة في العلاقات الاجتماعية . وقد اضيفت الى هذا المجهود الفرصة الحقيقية للحراك الاجتماعي من خلال الحصول على مدى لاحدود له من الاعمال . فالاولاد الذين كان اجدادهم منذ مايزيد قليلا على مائة عام ، من رجال التخوم أو الرواد حمر الاعناق ، الذين يعيشون في مدينة صغيرة خشبية يتوسطها طريق وحيد (وربما كانوا كذلك في هذا القرن، بالرغم من أن الذهاب اليهم في المناسبات لتمضية ثلاثة أيام ، يشكل رحلة لا تزيد على ثلاثين ميلا ، هؤلاء الاولاد اصبحوا اليوم أمريكيين في حاضرة ضخمة ضمن عالم من الفرص التي تفتح أسرارها لهم . ولم تعد الخلفيات العرقية والدينية والاجتماعية تشكل عائقا لاولئك الذين يرجعون الى اصول اوربية . وهذا يفوق ما يمكن أن يقال عن معظم البلدان الاوربية. اضف الى ذلك ، أن الامريكيين بصورة عامة متسامحون كرماء . وهم يتميزون باحترام حقيقي ان لم يكن دائما منطقيا للمبادىء الانسانية لعصر النهضة والنور . واذا كان الامريكيون هم الاوربيين الوحيدين الحقيقيين ، فان المدرسة الامريكية العلمة يمكنها المطالبة بالثقة لتمتعها بالصفة نفسها .

ذلك هو السبب في ان « المبنى المدرسي الاحمر الصغير » يتمتع بمكانة عاطفية حقة في الاسطورة الامريكية . وليس ذلك من باب الحنين الى الطفولة ، بل انه ايضا سجل تقدير لمؤسسة مكنت من قيام الولايات المتحدة الحديثة ، شانها في ذلك شأن عربات القطار المغطاة التي تتدحرج، وسكة الحديد التي تنقلها . وقد حان الوقت لنا ان لان نوقف مسحنا الساحر للارث التربوي (والذي مايزال حيا بقوة) وأن ننظر الى التحديات التي واجهته حديثا جدا .

تحديات وتغيرات :

التحديات والتغيرات وفيرة في سياق الولايات المتحدة الامريكية . وقد صادفنا للتو تباينات متفرقة ، ومشكلات متحدية عديدة . وقد يكون في تعداد بعض العوامل التي تسهم في ذلك بعض المساعدة . ومن هذه العوامل :

ـ الحجم الهائل والتنوع في ارض القارة .

ـ نموها التدريجي على نحو متقطع ، بقدر ما يزودها به الغزو او الاستيطان من التقنية المتغيرة .

ـ التبلور الاقليمي لانماط الحياة والتفضيلات ، ولا سيما بعد الهجرة الضخمة من الخارج والهجرة الداخلية فيما بين المناطق .

ـ التركيز المحلي القوي للادارة والحكم ، والولاءات البيئية الضيقة.

ـ التجربة المستمرة التي تعزز التراث الاختباري ، والثقة في الاختراع .

ـ سرعة نمو الولايات المتحدة وحداثته ، بفضل الخطوط الحديدية، والسيارات ، والانتاج بالجملة ، ووسائل التواصل الجماهيرية ، بصورة خاصة .

ـ الرخاء الواسع ، والوصول بالرغم من المعارضة الى مرتبة القوة العالمية التي تستند الى الاولية التقنية اكثر منها الى الالتزام الواعي .

وجميع هذه الفروق في الظروف تجعل الولايات المتحدة مباينة للاقطار الاخرى التي يتناولها هذا الكتاب ، ما عدا الاتحاد السوفييتي ـ من بعض الجوانب . فثقافات الاقطار الاخرى ، وقوميتها وحكومتها ، وأنظمتها التربوية (التي قلما تتركز بهذه الحدة على النظام المدرسي بكل معنى الكلمة ، كما هي الحال في الولايات المتحدة) تمثل عادة ذروة التطور البطيء ما قبل الصناعي . كما انها استندت غالبا الى سكان أكثر تجانسا ، او على الاقل الى سكان محليين استقروا منذ فترة بعيدة ، وكانت مراكز الحكم والسلطة التربوية مالوفة لديهم بصورة عامة منذ امد بعيد . اما المهمة التاريخية للولايات المتحدة الامريكية فقد تمثلت ، على العكس من ذلك ، في البحث عن « الوحدة المنطلقة من التعدد » .

ومن الخطأ ان نفسر هذه العبارة على أنها تعني ببساطة « الوحدة المنطلقة من التعدد » ضمن اي مفهوم يقتضي التمثل أو الاندماج الكامل ، بالرغم من أن استعارات « وعاء المزج » والامركة الملحة لمعظم المهاجرين يمكن ان توحي بما يخالف ذلك . فالاتجاه نحو النمطية الذي علقنا عليه مرارا ، والتركيز على التنشئة الاجتماعية لمعظم اشكال التماس الانساني يشتقان من غياب المقصد السياسي الشامل لتنظيم الوحدة ، أكثر منهما من برنامج مستوحى رسميا ، حتى بين الامريكيين قديمي الاستيطان . وفي جميع التبادلات والانتماءات للجماعات الفرعية ، التي تتميز بها الولايات المتحدة ، اكتسب المجتمع (لا الدولة ، أو المعايير الراسخة بفعل الاعراف) عفويا تاثيرا قوي التمثل . وقد أدت المدرسة في هذه العملية دورا نشطا جدا . كما أن ، غياب القواعد التي تضعها الدولة او المعايير القومية التي نظمت البلدان الاخرى خلال وقت طويل ، من جهة اخرى جعل منطق التصنيع والتواصلات الممكنة من كل الانواع (ومن ضمنها تواصلات التربية) في الولايات المتحدة ، يخفي أو يصعّد قسما كبيرا من التعدد المتنوع للجماعات والبيئات ، والمناطق ، بل والولايات أيضا .

وعلى الرغم من ذلك وجه نظام الولايات المتحدة الامريكية بصورة

واعية ليحافظ على التعدد الذي حصلت اشكال الاتساق فيها انطلاقا منه ، مع ان ضغوط القرن العشرين وقواه الجامحة دفعت البلد بصورة مطردة للبحث عن الاجماع والغرض الموحد ـ في التربية كما في كل شيء آخر . وعلى العكس من ذلك ، تتعلم معظم الاقطار الاخرى التي ورثت تركيبا راسخا موحدا ، بجهد بالغ أن تعترف بالتنوع في أوساطها ، ذلك التنوع الذي اهمل طويلا والذي يتمثل في : الغالبية التي تحصل على تربية كافية ، والمناطق والطبقات المستغلة ، والثقافات الفرعية المنسية والمهاجرين الجدد احيانا ، وكل أنواع الاختلاف ذات الصبغة الانسانية التي اغفلت بقصد ادامة ميزات الحكام و « العلماء » في الاشكال المدرسية التقليدية .

وهكذا نستطيع ان نقول ان تكامل الجنس البشري يتابع الآن تربويا من زوايا مختلفة ، وهذا ما يجعل الدراسة المقارنة في التربية هامة جدا للامريكيين وغير الامريكين على السواء . فكلنا في النهاية ، يربي بطرائقه الخاصة ، للتغير والنمو في مجتمع متعدد هو عالم الانسان .

الا أن مهمتنا هنا تتمثل في تناول التغيرات والتحديات في السياق الامريكي . ان مجرد كوننا نستطيع الكلام عن تحديات للسياق الامريكي (بالمفرد) ــ بدلا من التفكير في كل تلك السياقات والثقافات الفرعية الاقليمية التي تتكون منها الولايات المتحدة ــ ان مجرد ذلك يشكل مؤشرا لمدى التغيرات التي تحدث الان . فخلال الجيل الماضي ، ولاسيما أثناء العقد الماضي أو قريبا من ذلك ، أصبحت الولايات المتحدة بلدا واعيا أشد الوعي بالحاجة الى الهوية ، لترضي نفسها ، ان لم يكن لارضاء الاخرين .. ويبدو احيانا انها تعمل جاهدة في هذه العملية . وهي في الحقيقة عملية تربوية .

ان مجرد سرد بعض الاحداث التي جرت بعد كتابة هذا الكتاب للمرة الاولى يساعد على تصوير التغيرات التي شهدتها السنوات القليلة الاخيرة . ففي عام ١٩٥٧ دار اول سبوتنيك حول العالم ــ وقد شكل ذلك عملا فذا من الصعب تصديقه بالنسبة لمعظم الناس في الولايات

المتحدة الامريكية . وبحلول عام ١٩٧٨ كان هناك ١٠٠٠ قمر صناعي سوفييتي . وفي ٢٩ تموز/يوليو ١٩٦٩ قام الامريكيون باول هبوط على سطح القمر . وقد راقبهم آنذاك ، أو خلال الساعات القليلة التالية الجنس البشري.وفي كانون الاول/ديسمبر ١٩٦١ غيرت حكومة الولايات المتحدة طبيعة الوجود الامريكي في فيتنام وحجمه ، وبدلا من ٨٠٠ مستشار ، اتخذ القرار بتجهيز قوة تبلغ ٤٠٠٠٠ رجل . ولم يبدأ الامريكيون القتال الفعلي الا عام ١٩٦٢ (ولم تسحب القوات الامريكية نهائيا حتى عام ١٩٧٢) . وفي ٢٢ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٦٣ اغتيل الرئيس جون كندي في مدينة دالاس .

وفي الاسبوع الاول من ايار/مايو ١٩٧٠ قتل اربعة من الطلاب بالرصاص في جامعة كنت Kent التابعة للولاية . وقد شكل هذا الحدث هزة عنيفة للتربية الامريكية برمتها . وقد ادى التشكك الذي نجم عنه بصورة درامية في حكم « السلطات »، الى تعزيز فقدان الثقة في « الزعامة » المقبولة حتى ذلك الوقت ، وفي قيمتها طوال السنوات الستينية التالية ، الى مدى ابعد بكثير من التساؤلات حول الحرب والسلام . كما ذوت روح الكرامة الامريكية ، نتيجة اغتصاب امتيازات ملكية مطلقة ، واساءة استعمالات السلطة ، مما ادى الى استقالةالرئيس نيكسون وتنحيته عن السلطة عام ١٩٧٤ . لقد كان كل من هذه الاحداث هائلا في مقتضياته بالنسبة للمجتمع الامريكي والتربية الامريكية ، حتى ولو اخذ بمفرده ، ومع ذلك فقد تفاعلت جميع هذه الاحداث علىنحو ما. والانكى من ذلك، انها كانت احداثا عالمية، لاتهم الولايات المتحدة فحسب.

وفي نهاية الخمسينيات كان الطلاب قد بداوا في التسرب من التعليم العالي لاسباب اخرى غير الاسباب الاكاديمية او المالية . كانت هناك « مشاهد المخدرات » في اماكن غير معهودة مثل جنوب كاليفورنيا ، ولكنها كانت (مثل حرب فيتنام) بحاجة آنئذ الى تفسير بالنسبة للمواطن العادي الذي لم يسبق له اي تماس معها . كانت هناك حفنة من الاشخاص غريبي الاطوار (يطلقون لنزواتهم العنان) ، ولكنهم لم يكونوا قد ادعوا بعد انهم ينشئون « مجتمعا بديلا » باستثناء اولئكالذين

طردوا لانهم يشكلون « الجناح المتطرف » الذي سبب لطلاب الجامعات لوما شديدا . الا أن الاتزان اللافت للنظر للمشهد الطلابي اثناء منتصف السبعينيات ولا سيما بعد عودة المحاربين القدماء (اضافة الى المهاجرين من حرب فيتنام ، والتعداد المخيف للتكاليف ، جعلت الراشدين الاكبر سنا يعون ان اللوم يقع عليهم (او على معاصريهم) لتفسخ اسطورة « امريكا المتوسطة المهيبة » التي سخر منها البعض عاليا واصفين اياها بالخداع .

ان السلوك المشكل ، الذي وسم ذات مرة بانه جنون طلابي مؤقت في المعاهد العليا ، بدأ ينفذ الى المدارس الثانوية بصورة اوسع في نهاية الستينات والسبعينيات (لابد من الاشارة الى انه كان موجودا في الضواحي الميسورة اثناء الخمسينيات ولكن بصورة مموهة) . الا أن « الثقافة المضادة » التي يوصى بها على نطاق واسع ، انفتحت خلال الستينيات بما تتضمنه من مساكنة جماعية وجماعات هيبية « Hippies » او « Flower power » ، واعطت قدرا من الشكلية لما كان ينتشر انتشارا حثيثا . الا أن الهيبيين تجمعوا ، ثم تفرقوا ، ثم لم يلبثوا أن تشتتوا كليا ، ولكنهم في تشتتهم الجديد أصبحوا اقرب الى مسامع طالب المدرسة العادي وفهمه . واود ان اشير بالمناسبة الى ان اطلاق كلمة الطالب « Student » حيث يستخدم الاوربيون كلمة التلميذ « pupil » ليس مجرد امركة خالية من الدلالة ، لان العضو في مدرسة ثانوية امريكية عليا يحظى فعلا بمعاملة اقرب الى معاملة طالب الجامعة ، كما أن حلقتا المدرسة ـ المعهد تشكلان اتصالا تسلم به الغالبية من نواح عدة . ويحرص المعلنون على التودد الى اي فرد فوق الـ ١٥ من العمر بلغة الراشد . فالوفرة التي تجتمع مع الصحة الجيدة ، وحبوب منع الحمل ، والتوقعات الاجتماعية العالية جلبت الى المدارس الامريكية بصورة مبكرة بعض المشكلات التي لم تعرفها البلدان الاخرى حتى الآن الا بين الراشدين الشبان الاصحاء . على انه نظرا لأن الشاب الامريكي المتوسط يذهب الى المعهد العالي ، فان كل فرد تقريبا يبقى في المدرسة حتى سن الـ ١٨ ، وهكذا انتقلت مشكلات الفرد المتوسط لتحل خلال العقد الماضي في المدارس والمعاهد العليا .

كما شهدت الستينيات ايضا تصاعد قوة حركة تحرر المرأة ، والمجتمعات اللوطية ، والمنحلين « Swingers » . وقد كانت هذه الاشياء اكثر صدما للقيم الامريكية التقليدية مما قد يتصوره الملاحظون الاجانب . فمنذ اقل من ٢٠ عاما ، كان يبدو ضروريا للمرء أن يختار رفاقه قبل أن يذكرهم . كان العرى أو التخفف من الملابس ــ حتى على الشاطيء أو في الملعب ــ يمكن ان يسببا اساءة رهيبة ، لئلا تقول سوء فهم خطير. الا أن مواطنو الولايات المتحدة اصبحوا يقولون منذ سنوات ان نوعا جديدا من الامريكيين تطور على طول الساحل الباسيفيكي . وهذا التطور حدث تلقائيا في الاماكن الاخرى بحسب كل التقارير . فكل تغيير تحدثنا عنه للتو يشكل بالطبع جزءا من اتجاهات عالمية ، ولكننا ننظر الآن في مشهد التحولات في الولايات المتحدة ، حيث يسبب قلقا عميقا لجميع أولئك الذين ما يزالون يتعلقون بأمريكتهم الصغيرة أو يتوقون الى الاساليب القديمة (بالرغم من انه قد يكون اقل ضخامة مما هو في بعض اجزاء اوربا) .

على أننا يجب الا نفترض من جهة اخرى أن تلك الحالة تضع المواطنين الكبار المتزنين على احد طرفي السياج ، وجمهور الشبان على طرفه الآخر . فقد اضاف قانون الانتخاب لعام ١٩٧٠ والذي تبعه التعديل السادس والعشرون للدستور عام ١٩٧١ ، بضربة واحدة اكثر من ١٠ ملايين شاب دون الـ ٢١ عاما من العمر الى القوائم الانتخابية . كما دعت الانتخابات الرئاسية لعام ١٩٧٢ ايضا ١٤ مليونا آخرين بلغوا الـ ٢١ عاما منذ الانتخابات الرئاسية السابقة ــ مما ضخم الناخبين الجدد وجعلهم ٢٥ مليونا ، يتسم العديد منهم بقدر اكبر من الخشونة والواقعية مما كانت عليه الحال في اي انتخاب سابق . وهذه التجربة الجديدة في المواطنة ، مع حوالي ثلث مجموع الطلاب في المعاهد العليا والجامعات الذين يبلغون من ١٧ الى ٢٥ مليونا ، تمثل تحديا تربويا متميزا .

ومما له دلالة ايضا ، ان القضايا ذات العلاقة بالتربية والتي نوقشت

خلال الحملات الانتخابية عام ١٩٧٢ وما بعده كانت من نوع مختلف تماما عن تلك التي كانت مدار اهتمام في الخمسينيات وفي مطلع الستينيات . وقد كان موضوع نقل الاولاد السود بالسيارات الكبيرة الى مدارس البيض الاكثر حظوة ، ونقل الاولاد البيض في الاتجاه المعاكس ، اكثر الموضوعات التربوية ترددا في الصحف والخطب السياسية . ولم يؤد ذلك الى الغضب والاستياء المتوقعين فحسب بل الى مقترحات لاعادة النظر في الحدود (الداخلية) ، ومن اجل مخصصات مالية جديدة ، ووسائل تواصل جديدة ، ومعلمين خاصين ، وغيرها .. على نطاق ربما كان مذهلا خلال مرحلة التفاؤل اللطيف الذي ساد في نهاية الخمسينيات .

ذلك ان القرار الذي اتخذته المحكمة العليا للولايات المتحدة عام ١٩٥٤ بجعل التمييز العنصري خارجا عن القانون ، وإعلانه مخالفا للمساواة بصورة جوهرية ، بدا تدشينا لعصر من التجانس العرقي ، الا ان التمييز العنصري الفعلي تزايد واقعيا في المدارس منذ ذلك الحين في جميع ارجاء الولايات المتحدة . فما يزيد على نصف السكان السود يعيشون الآن في الشمال ، في حين كانت هذه النسبة مقتصرة على ١٥٪ عام ١٩٢٠ . وحركة السود هذه ليست الا جزءا من الهجرة الداخلية شبه المستمرة ضمن الولايات المتحدة الامريكية . ففي الخمسينيات والستينيات انتقل حوالي ١٧ مليون أمريكي من كل الاجناس من الارياف الى المدن ، وما يقارب العدد نفسه من الحواضر الى الضواحي . واثناء الخمسينيات وحدها ازداد سكان كاليفورنيا بـ ٥٠٪ ووصلوا الى ١٦ مليونا ، كما ازدادوا ثلاثة ملايين أخرى قبل ١٩٦٥ . إلا أن السود يعزلون في احياء كريهة هناك مثلما يعزلون في « الدورادو » . وهكذا فان القوة السوداء ، والدراسات السوداء ، والمقاومة السوداء جديدة في ابعادها الحالية ، ولهذا الوضع مقتضيات اساسية في التربية .

هل يقتضي الوضع انفصالا على نحو ما ؟ ام تمثلا ؟ وهل المطلوب تقديم تربية علاجية أم تعويضية من نوع جديد تحل محل « التربية

التعويضية » التي جربت فيما مضى ، الا انها اخفقت بسبب « تركيزات الطبقة المتوسطة البيضاء » التي اتسمت بها ؟ أم ان المطلوب محاولة اكثر صدقا نحو التعدد ؟ لقد بين اغتيال مارتن لوثر كنغ في ممفيس Memphis عام ١٩٧٢ وحوادث الشغب اللاحقة في أكثر من مائة مدينة (من ضمنها جوار البيت الابيض نفسه) مدى الوحشية والقسوة الذي يمكن أن يبلغه العداء في كلا الجانبين . ومع ذلك فهناك ضغط متواصل على جميع المستويات لايجاد حل مرض . مثال ذلك أن دائرة الصحة والتربية والانعاش الاجتماعي أعطت ست ولايات جنوبية مهلة خمس سنوات للتخلص من التمييز العنصري في معاهدها العامة وجامعاتها ، تحت طائلة خسارة مساعداتها المالية . كما أن مشاريع الاسكان للفئات ذات الدخل المنخفض تتقدم باطراد في عدة ولايات ومدن كبرى، وبخاصة في الشمال . وعلى أي حال فان شكل حقوق المواطنين السود وتوزعها يتغيران بصورة ملموسة مع التقدم السريع للتصنيع والتمدين في الجنوب ، الذي يشهد عودة العديد من السود .

على أن « الهروب الابيض » من جهة اخرى ، من المدن الداخلية في التجمعات الحضرية الكثيفة في الشمال وفي كاليفورنيا ، أعطى دليلا على ان الآمال التي علقت بحذر على ازالة التمييز العنصري قد خابت في اماكن عدة . وان المحاولات التي جرت للتخفيف من حرمان الاقلية السوداء والاقليات الاخرى عن طريق زيادة نسبة الملتحقين منها بالتعليم العالي ، على سبيل المثال ، كانت أقل نجاحا مما قدر لها . وترجع هذه الخيبة جزئيا الى الطبيعة المفتتة للمسؤولية الادارية عن التربية ، وبخاصة عندما تجتمع مع « الهروب الابيض » الى الضواحي ذات الادارة الذاتية ، بحسب العادة .

هناك قضية رئيسة في الحقوق المدنية وقعت عام ١٩٧٧ ، وهي تدور حول الشكوى التي رفعها آلن باك Allen Bakke وبين فيها أن مدرسة الطب في جامعة كاليفورنيا الواقعة في حرم دافيس Davis الجامعي رفضت قبوله لكونه ابيض ، بالرغم من أن ١٦ طالبا أسود أقل

تأهيلا منه قبلوا ضمن نظام للحصص يدعى « التمييز الايجابي » . وقد واجهت المحكمة العليا للولايات المتحدة بهذه القضية أكثر قضايا الحقوق المدنية التي عرضت عليها حساسية خلال ٢٠ عاما . وقد ارسلت مائة وستون منظمة ممثلين عنها لدعم « باك » ـ عبرت بصورة رئيسة عن وجهات نظر أقليات عديدة ، ومنظمات مهنية . أما الجامعات ومنظمات الحقوق المدنية ، من جهة أخرى ، فقد دعمت جامعة كاليفورنيا . وقبل ان يعطى الحكم في القضية عام ١٩٧٨ لمصلحة «باك» ، قامت قضية موازية الى حد ما للتمييز العنصري بالاتجاه المعاكس ضد استاذ أبيض في جامعة الاباما التابعة للولاية ـ وهي مؤسسة سوداء بدرجة رئيسة ـ اثارت تساؤلات مماثلة وجدلا جديدا . فقد كان الاستاذ موضوع القضية ، كفوءا ، ولم تقدم اية حجج مقنعة لاعفائه من العمل . هاتان القضيتان وغيرهما من القضايا تمثلان القلق المستمر الذي يحيط بالعدالة العنصرية والاتساق في الولايات المتحدة الامريكية ، الا ان هناك مسائل حول المساواة والاكتفاء الذاتي لا تتحول الى قضايا تتعلق بالعرق او الامتياز .

فقد ادى افلاس المناطق المدرسية School districts ، والمعاهد الشهيرة الجيدة او شبه افلاسها ، الى ظهور الوان جديدة للقلق والاغراء . هل يكمن الحل في المزيد من المساعدة الفدرالية ؟ والمزيد من تجاوز الصلاحيات والتدخل ؟ وبالمقابل ، المزيد من اللاكفاية المحلية والتقسيمات ؟ أم في تسليم النظم المدرسية برمتها الى الشركات التجارية التي ستكسب الاموال اللازمة بحسب النتائج ؟ أم في أوامر (او وصفات) ناشري الكتب الاكثر تسترا ، هؤلاء الذين يستطيعون برمجة المساقات الكاملة ووضع الشروط ، بصورة لا يرقى اليها الشك ، وبطريقة لم تجرؤ عليها اي وزارة على الاطلاق ؟ وماذا عن الاثنى عشرية او ما يقارب ذلك من الشركات الالكترونية التي تقبع خلف المسرح والتي تتحكم بالناشرين ؟ ما الذي نستطيع « نحن ابناء الشعب » عمله في وسط هذه الاشراك ؟

لقد مثلت الستينيات والسبعينيات من هذا القرن انعطافا من نواح عدة في تشريع التربية وتمويلها على الصعيد الفدرالي . وسننظر قريبا في تفاصيل تلك القوانين والمنح ، ولنشر الآن الى حجم التغيرات . فقد اقر مرسوم التربية للدفاع الوطني لعام ١٩٥٨ بصعوبة ، وتحت وطاة الخوف من التفوق السوفييتي ، ويعود الفضل في اقراره اخيرا لكلمة « الدفاع » . ومع ذلك فان الحكومة الفدرالية كانت بحلول عام ١٩٦٦ تساعد التربية على جميع المستويات ــ بحجم لم يكن يتصور قبلا . وقد بلغت الاموال الفدرالية المرخص بها عام ١٩٦٠ في عام واحد ٩٤٥ ٦٧٥ ٧٧٣ ٤ دولار طبقا لنصوص قانون التربية الابتدائية والثانوية لعام ١٩٦٥ وملحقاته فقط (لئلا نذكر قوانين اخرى) . وقد بلغ اجمالي النفقات الفدرالية على التربية حوالي منتصف السبعينيات ٣٧٠٠ مليونا سنويا . وبعد شيء من التقلص ، ارتفعت النفقات من جديد . ومن الواضح أن الكثيرين حصلوا على المساعدات ، وكانوا يستحقونها ، الا ان حقوق الولايات والمناطق المحلية وواجباتها ، ومشكلات العلاقات بين السلطات ، والجماعات ، والافراد ، ربما كانت اكثر حدة من اي وقت مضى . ولا عجب في أن يوصف قانون التربية الابتدائية والثانوية بأنه يشكل اعظم تقدم مفرد منذ قانون موريل Morill لعام ١٨٦٢ ، الذي انشأ المعاهد المتمتعة بمنح الاراضي ! ولا دهشة اذا قيل ان هذا القانون افتتح أول تعديل للحظر القائم على القوانين الفدرالية التي تؤثر في الدين ، فقد كان على قانون التربية الابتدائية والثانوية لعام ١٩٦٥ أن يفعل ذلك بتركيزه على الاولاد « المحرومين » ، بغض النظر عن المكان الذي يوجدون فيه . ولدى استعادة الاحداث الماضية ، تبدو هذه الخطوة الجريئة في حينها مترددة بالمقارنة مع اقتراح الرئيس عام ١٩٧٨ بانشاء دائرة فدرالية للتربية ، مع اشراف وزاري كامل على الحاجات والفرص التربوية في جميع ارجاء البلاد (بالرغم من أن هذا لا يعني ضبطا مباشرا بأي معنى من المعاني) . وقد مهدت لهذه الخطوة اشارات في ١٠٩ اقتراحات ومذكرات سابقة خلال الـ ٧٠ سنة الماضية ، الا ان المغامرة لم تصل الى هذا الحد في اي منها قبلا . يبقى أن نرى تاثير هذه الخطوة في مستقبل التربية الامريكية في حال تنفيذها .

وهناك تغيرات هامة في المشاعر ، وتوازن القوى ، الا انها اقل صدما للنظام بوضوح ، حدثت او اوصى بها العديد من الخبراء بصورة غير رسمية في العمليات العامة للتجديد التربوي – مثل اصلاح المناهج ، واعداد نوع جديد من المعلمين وتدريبهم ، ونقل بعض الاعمال التي تؤجل حاليا حتى الجامعات الى المدارس ، وتقصير المساقات الدراسية الجامعية وتفريعها ، وغيرها . وقد تثبت بعض هذه التغيرات انها عميقة التاثير على المدى البعيد ، كما ستفعل الدراسات الجديدة في تسيير التربية وادارتها ، حين تحل محل الهواية في المناطق والمدارس التي يشلها اسلوب العمل القديم .

ان المدارس والانظمة المدرسية مدعوة الآن لتنظيم نفسها من اجل التجديد ، ومن اجل التغير المستمر لطلابها . وتوجه البحوث بدقة الآن الى حل المشكلات التي تؤثر مباشرة في القرار والنمو في مجال التربية . وعن طريق نشر نتائج البحوث بصورة افضل ، واعادة تدريب العاملين ، يجهد علم الاعلام في جعل التربية – وهي اعظم مشروع امريكي – مشروعا صناعيا بكل معنى الكلمة . فخدمات الاعلام مثل Eric (المركز الاعلامي للمصادر التربوية) ، والذي يستند الى مكتب التربية للولايات المتحدة في واشنطن ، تجمع المعلومات البحتة والتطبيقية من كل انحاء العالم حول نقاط مناسبة للقراء وتوزعها . كما توسع هذه المراكز الخدمات التقنية للمدارس الى حد كبير .

وهذه العوامل الجديدة الهامة في سياق القرارات الامريكية الحالية حول التربية لعالم الغد ، ستفحص فحصا اوسع بقدر الامكان في الاقسام التالية . وفي تلك الاقسام سنحاول دائما أن نرى النظام ونموه « من الداخل » . فمراجعة التحديات والتغيرات الجديدة من منظور عالمي يعطي فرصة مقارنة ، قد يجد الشخص الامريكي المعزول صعوبة اكبر في التقاطها . اما نحن فنستطيع الوقوف جانبا في الوقت المناسب لنرى أن الاحداث الجديدة لا تمثل دائما تسلسلا بسيطا ، بل انها تتخذ احيانا شكل مجموعة من القرارات المؤاتية (أو أنها أحداث لها مقتضيات

بالنسبة للقرارات على الاقل) . ونستطيع ايضا ان نرى التحديات والمشكلات الامريكية في السياسة والمجتمع والتربية بوصفها نقاطا محورية للقرار التربوي في كل مكان .

ان التحدي الاساسي الاكبر للتربيــة الامريكية اليوم هو ازمة في الهوية والهدف ، وهذه الازمة نفسها تتحدى التربية في ارجاء العالم باشكال مختلفة . فالافتراضات التربوية والاغراض المأخوذة بصورة آلية تتعرض للتساؤل اينما كان . وبما اننا ندرس الولايــات المتحدة بتعاطف ، فاننا نعترف بأن هذا الحكم يقابل بتقدير خاص هناك . فقد كانت الولايات المتحدة حتى عام ١٩٥٥ تتمتع بالموازي الامريكي للرضا البريطاني في العصر الفكتوري . كان هناك تقدم مطرد في المادة والقوة . وكان هناك ثروة تكفي لشراء المهارة والطاعة من جميع ارجاء العالم . وخلال الستينيات ، كان الاهتمام المخلص بالانظمة الدنيا يبدو وكأنه بناء « المجتمع العظيم » . فقد كان الامريكيون يملكون مفتاح الحلول في كل مكان ، وكان من الممكن تصدير البراعة الامريكية كما تصدر ايــة سلعة اخرى . وفي اقل من جيل ، لم يعد الامريكيون ــ على حد قولهم ــ يسلمون بأي من هذه الاشياء ، فهناك ازمة وجدان مستمرة ، والتربية (او اعادة التربية) هي التي تلتمس بصورة يائسة لمعالجتها .

بنية المسؤولية التربوية :

ان دستور الولايات المتحدة لا يتضمن اية فقرة تتصل بالتربية . ويوكل التعــديل العاشر الى الولايات المنفصلة و « المواطنين » تلك السلطات التي لا تخص الحكومة الفدرالية . ويتبع ذلك ان ادارة التربية تقع ضمن هذه السلطات . وتؤدي الولايات الخمسون هذه المسؤولية بطرقها الخاصة المختلفة . فبعض دساتيرها يكتفي بالسماح للتشريعات بمعالجتها ، والبعض الآخــر ينص على متطلبات وطرائق محــددة . وتشترك جميع الولايات بصورة عامــة في ان « دائرة التربية في الولاية State Depantement of Education » تقع عليهــا مسؤولية شاملة مع

« مجلس التربية في الولاية State Board of Education » الذي يتكون من أعضاء منتخبين (من « المواطنين » أو من هيئة تشريعية) ، بالرغم من ان بعض هذه المجالس قد يعينها حاكم الولاية ، أو الموظف الرئيس في الولاية لأمور التربية ، وقد يكون بعض افرادها أعضاء في المجلس بحكم مناصبهم . ويغطي مدى المسؤولية ، التربية ما قبل المدرسية ، والابتدائية ، والثانوية ، والتقنية ، واعداد المعلمين . وقد يضم أيضا التعليم العالي ، ويشتمل دائما على خدمات تربوية من أنواع عديدة . كما يتضمن مسؤوليات هامة نشطة في تعريف المساقات الدراسية ، وشروط العمل ، والمؤهلات المطلوبة للعمل في المدارس الممولة بصورة عامة ، والمشروعات المماثلة .

ويعني ذلك ، بتعبير آخر ، ان كلا من الولايات الخمسين ذات سيادة كاملة في التربية تضع قوانينها الخاصة بشأنها ، وهي مسؤولة كليا عن تمويلها ، وتنظم قواعد دقيقة (او تقدم توصيات على الاقل) فيما يخص اشياء مثل مؤهلات المعلمين ، وشروط الخدمة ، وعناصر المنهاج في بعض الحالات . الا ان التفويض بالسلطة ، كما اشرنا فيما سبق ، الى الاقاليم Cities ، والمناطق Districts ، والحواضر Counties ، كان واسعا جدا فيما مضى ، من جهة اخرى ، بصورة أن حوالي نصف هذه الوحدات الادارية ظلت مسؤولة لفترة طويلة ، لا عن انشاء المدارس وتسييرها ووضع برامجها فحسب ، بل عن تقديم كل التمويل الذي تحتاج اليه أو معظمه أيضا .

على أن المصاعب المالية المتكررة في السنوات الاخيرة واللامساواة (بين الاقسام الادارية) دعت حوالي نصف الولايات الى احلال تمويل الولاية الواسع للتربية محل اعتماد المناطق السابق على ضريبة الممتلكات التي تجبيها بنفسها (مع استثناءات قليلة للخدمات أو البرامج الخاصة التي تحظى بتمويل من الحكومة الفدرالية أو مساعدة من الولاية). وخلال سنوات عديدة ماضية ، كانت الصحف القومية تحمل سنويا قصصا عن افلاس المدارس أو المناطق (واغلاق المدارس أو اعفاء المعلمين من

الخدمة) قبل أن يتقدم الرئيس كارتر Carter في نيسان / ابريل ١٩٧٨ باقتراحه الكبير لجمع كل خدمات التربية والانعاش الاجتماعي المبعثرة في ارجاء البلد ، والأنشطة الفدرالية التي تحصل على مساعدة مركزية ، ولكنها تتوزع اداريا ، لجمعها كلها ضمن مسؤوليات دائرة جديده للتربية تشبه من بعض الجوانب وزارات التربية في عدد من الاقطار الاوربية التي لا تعتمد « التوجيه » القوي مثل بريطانيا .

ويبدو أن سعة مسؤوليات دائرة كهذه — واكثر من ذلك سلطاتها — ستكون موضع جدل كبير طوال سنوات ، بالرغم من ان الكونغرس رفض مقترحات الادارة لعام ١٩٧٨ بشكلها « الوزاري » الذي قدمت به ، الا ان الوجود الحالي لمحور يمثل مرجعا قوميا ، وجهازا تمويليا قوي الاقناع (مع موازنة سنوية تبلغ ١٢٠٠٠٠٠٠٠٠٠ دولار) لا يمكن أن يخفق في تحقيق تأثير نمائي قوي بصورة غير مباشرة على الاقل . فان ما كان في السابق مكتبا صغيرا للتربية ضمن « الدائرة الفدرالية للصحة والتربية والانعاش الاجتماعي » ترك تأثيرا هائلا غير مباشر في التربية الامريكية من خلال التمويل الخاص أو غير المنظور . وستعطى تفاصيل ذلك التزايد التدريجي في المساعدة الفدرالية في الصفحات من ٣٥٥ — ٣٦١ ، تمثيلا للتركيزات والاستجابات التربوية الى سياق متغير ، الا أنه يبدو هاما في النقطة الحالية ان نعترف بأن البنية الكلية للمسؤوليات التربوية ولتنسيقها ربما اصابها التغير في القمة .

لقد رحبت جميع المنظمات المهنية للمعلمين تقريبا ، ومعظم المنظمات على مستوى المدارس (وليس كلها) بامكانات قيام دائرة جديدة . فقد كان من الملاحظ بالتأكيد منذ عقدين على الاقل مدى تطلع المناطق الفقيرة ، والبرامج ضعيفة التمويل ، بل وبعض مؤسسات التعليم العالي ، مـا وراء حدود ولايتها ، الى رفد التمويل والدعم الفدرالي المتزايد السخاء . كما ان قيام الناخبين الأكثر رخاء في بعض الولايـات بمحاولات جديدة لتخفيض الضرائب المخصصة للمدارس على صعيد الولاية (نظرا لأن مدارسهم الممولة محليا والمجهزة تجهيزا حسنا ليست بحاجة الى هذا

الدعم الاضافي من الضرائب) عـزز مطالب المعلمين وآخريـن غيرهم بمبادرات فدرالية اقوى ، وفرص تربوية أعدل توزيعا .

ذلك أنه يوجد عادة في كل ولاية قطاع خاص مواز (مرتبط بالكنيسة في الغالب ، ولكن ليس بصورة دائمة) يقدم تربية في مستويات مماثلة . وتقدم التربية هناك احيانا لاسباب طائفية ، وقد حرمت التربية في هذه الحالة دائما من اي مساعدة مالية بسبب الانفصال الذي كان قائما بين الكنائس والولاية حتى عام ١٩٥٨ (وبخاصة حتى ١٩٦٥) حين وفـر التشريع الدعم المالي من الموازنة الفدرالية للمؤسسات والخدمات الخاصة من أجل حاجات تربوية محددة . الا ان مركز الولاية يحافظ عليه في جميع هذه الحالات بطرق متعددة . فهي تستطيع فرض حقوقها مقابل ما يفترض أنه تدخل للحكومة الفدرالية ، والحكومة الفدرالية تستطيع الدفاع على كل حال بانها تمتلك الحق الاقوى في رعاية المواطن الفرد ، وانها تستطيع استخدام سلطتها الخاصةلتحديد بعض الالتزامات القانونية ضمن حدودها ، على ان معظم النفقات المالية تمثلت في جميع الاحوال بعد ١٩٥٨ ، في « منح للتكافؤ » تدفع من الولاية التي تحصل على هبات فدرالية .

ان الموظف الرئيس للتربيـة في الولاية يـدعى عادة « مفوض التربية The Commissioner for Education » أو « منـاظـر التعليـم العـام The superintendent of public Instruction » ، ويعينه في ٢٤ ولاية مجلس التربية في الولاية ، وينتخب في ٢٢ ولاية بصورة مباشرة مـن « المواطنين » ، ويعين في اربع ولايات من حاكم الولاية . ويساعده في عمله موظفو دائرة التربية في الولاية ، وجهاز الاشراف فيها .

وفي أحدث الولايات ، هاواي Hawaii (١٩٥٩) ، تمثل الولاية الوحدة الادارية الوحيدة . أما في ديلاوير Delaware ، ونيفادا Nevada وكارولينا الشمالية North Carolina ، فالولاية هي الوحدة الاداريـة الرئيسة . ولكن المسؤولية العملية في تسيير التربيـة تفوض بصورة جوهرية ، كما رأينا ، لوحدات أصغر حجما مثل الاقاليم والمناطق .

وقد انقص عدد هذه الوحدات الى حد كبير اثناء العقود الأخيرة عن طريق عملية « التقوية » ، بصورة يمكن معها تجميع المدارس ونشر الخدمات التي لا تستطيع السلطات الصغيرة جدا توفيرها . ففي عام ١٩٦٠ (وهو تاريخ حديث نسبيا) ، كانت سبع من الولايات تضم اكثر من ٢٠٠٠ سلطة محلية ، وكانت الولايات التي تملك العدد الاكبر من هذه السلطات، تلك التي تقع في الوسط الغربي الريفي (اكثر من ٣٨٠٠ سلطة محلية في نبراسكا ، و٣١٠٠ في داكوتا الجنوبية ، و٢٨٠٠ في ويسكونسن Wisconsin) . ومن حيث المجموع كان هناك ١٢٧٤٢٢ ادارة محلية للتربية عام ١٩٣٢ ، و٤٠٦٠٥ عام ١٩٦٠ ، وحوالي ١٦٩٠٠ عام ١٩٧٨ . وهذه العملية تسير باطراد منذ ذلك الوقت .

واضافة الى عملية « التقوية » الشكلية ، هناك خطوات ابعد تتمثل في اقامة تنسيق ملحوظ لبعض الخدمات وتنميط للحياة المدرسية . ولا يعود ذلك لتدخل الولاية او الحكومة الفدرالية ، بل الى تاثيرين اجتماعيين (لا حكوميين) واضحين وهما : صناعة الطباعة التربوية ، والحراك والتوقعات الاجتماعية لجميع الامريكيين عبر القارة كلها . وقد يكون من الخطأ ايضا أن نغفل بعض الاسهام في هذا الأمر من المنظمات المهنية الضخمة للمعلمين (بالرغم من أن هذه تعنى بصورة رئيسة بظروف العمل والأجور) ، ومن الجامعات الكبرى ، التي نشرت خريجيها في الماضي مثل المبشرين التربويين تقريبا عبر جميع الولايات ، ومن العون والتشجيع الفدرالي المتزايدين باطراد . وعلى غير الامريكيين أن يلاحظوا ان الامريكيين يتحمسون اشد التحمس لتسلم الأموال الفدرالية التي تدعم تربيتهم ، ولكنهم يقولون القليل للاعتراف بحجم هذه الاموال وأهميتها فيما بعد .

ان التاثيرات غير المباشرة ، والفعالة مع ذلك ، من النوع الذي ذكرناه لتونا، تضم هيئات غير رسمية ولكنها محترمة جدا مثل« مجلس امتحانات الدخول الى الجامعة The college Entrance Examination Board » و« خدمة الاختبارات التربوية المتحدة The associated Educational »

Testing service في برنســتون Princeton ، و« معهــد هدســن The Hudson Institute » ومنظمات أخرى للبحوث ، وأولئك الذين يصممــون ويطبقون الاختبــارات المتزايدة لبطاريــة « الكفاءة الدنيــا Minimum competency » والمؤشرات المدرســية الأخــرى ــ والذين يكتسبون قوة متعاظمة ، مع كل انواع محاور المناهج ، والبرامج الجاهزة في « المواد الأساسية » .

وهذه الهيئات غير الرسمية ، او الرسمية بصورة هامشية ، تمارس من التأثير ضمن التباين الواسع جـداً لحالة الســلطات المسؤولة عن المدارس وحجمها ، اكثر مما تمارسه في البلدان التي تبدو اكثر ضبطا . فالأنظمة المدرسية ما تزال تتراوح بين الصغيرة جدا ، التي تقتصر على مدرسة ذات غرفة واحدة على المستوى الابتدائي فقط ، وتلـك التي تضبط مناطق مدينية واسعة كثيفة السكان ، يتجلى فيها حاليا اهتمام قوي بتوزيع المسؤوليات بصورة اكبر ، كما هي الحال في مدينة نيويورك . وهناك مناطق مدرسية لا تتطابق تماما مع أي من وحدات الحكم المحلي الأخرى . والعديد من المجالس المدرسية ينتخب بصورة مباشرة ، ويمثل بعضها هيئات ادارية انتخبت بصورة مسبقة (تماثل مجالس الاقاليم في انكلترا) . على ان مناطق الضواحي الغنية هي على العموم اكثر المناطق ممارسة لحقوقها الادارية بصورة فعالة. ذلك أن الأهالي المحليين ومجالس المناطق المدرسية لا يتمسكون بممارسة مسؤولياتهم الكاملة الا عندما يثار محليا جدل يحرك الراي العام (مثل « نقل الاولاد بالسيارات الكبيرة » ، أو ادراج عنصر يدعو للتســاؤل في الكتب المدرســية ــ مثل التربية الجنسية) . وفي الاحوال العادية ، يتمتع مناظر التربية في الولاية وموظفوه بدور لا يحتاج الى تســويغ في صنع السياسة في قضايــا مثل التزود بالعلمين ، وتطوير المنهاج ، والتدريب اثناء الخدمة ، وما شابهها . وفي هذه المجالات يتمتع موظفو الولاية (وبعض الاداريين في المنطقة) بسلطات اكبر بالفعل مما يملكه موظفو التربية الكبار ولجان التربية في الاقاليم في بريطانيا .

وهكذا فان محاولة الحصول على النفوذ والمال من اجل التربية في عواصم الولايات تشكل شغلا رئيسا لمجالس المدارس ، فافلاس المناطق المدرسية في بعض الحالات يلقي النار في مزيج جاهـز للانفجار . وقد ساعدت البرامج التي سميت برامج « المناطق المزدحمة » للمسـاعدة الفدرالية منذ ١٩٥٠ على بناء المدارس والانفاق عليها في المناطق التي يكون معدل دخل الأسرة منخفضا فيها ، وعلى تحسين اجور المعلمين ، وقد بلغ حجم المبلغ الذي صرف في السنة الاولى تحت هذا البند ما يزيد على ٦٠٠ مليون دولار ، ولكنه ازداد في سنوات متاخرة . الا أن اقتراح السلك التعليمي القومي لعام ١٩٦٥ ، والذي حصل على تأييد الرئيس آنذاك على انه جزء من برنامج « المجتمع العظيم The Great society » لم يقبل من الكونغرس حتى ١٩٦٨ بسبب المعارضـة المستمرة لنقاط متعددة فيه ، ومع ذلك فقد خصص مبلغ ٢١ مليون دولار سنويا تقريبا لتعيين شبان من خريجي الجامعات وتدريبهم بصورة خاصة للعمل في الاحياء الفقيرة Slums في المدن وفي المناطق الريفية المتخلفة . (ولا بد من الاشارة الى ان احكاما كهذه ، يجب ان تقرأ بالطبع مع فهم الواقع المتمثل في أن هناك وقفا Foundation جوهريا لـكل انواع النشاط التربوي ضمن الولايات ، وان هذا الوقف قد رتب منذ زمن بعيد على هيئة منح للاراضي الفدرالية ، وأن تشجيعا أكثر ايجابية يمتد الآن عبر حدود الولايات) .

البنية المدرسية الشكلية :

توفر نصف الأنظمة المدرسية صفوف رياض الاطفال أو تفيد منها . ويضم القليل منها دورا للحضانة ، يرجع العديد منها الى تقديمات الانعاش الاجتماعي خلال الحرب العالمية الثانية . ويقدم عدد كبير من الانظمة برامج للاطفال « المحرومين » مثل « البداية المتقدمة Head Start » او برامج مماثلة ، بدعم فدرالي . وهذه التقديمات ما قبل المدرسية تنظم عادة للمدى العمري من ٤ ــ ٦ . (فبعض الأنظمة المدرسية لا تبدأ التعليم الالزامي حتى سن السابعة ، وفي هذه الحالة يمكن مد روضة الأطفال حتى تلك السن .)

وتتوجه تقديمات المدارس الابتدائية عادة للمدى العمري من ٦ ــ ١٢ أو من ٦ ــ ١٤ . وعدد الأولاد الآن في المدرسة ذات الست سنوات أكبر منه في المدرسة ذات الثماني سنوات (وهي تمثل النمط القديم للتنظيم). ومن الواضح ، ان البرامج والطرائق يمكن أن تتنوع بصورة هائلة من منطقة الى اخرى ، نظرا لأن الولايات والمناطق تفرض عادة موضوعات معينة ومفردات معينة أيضا ضمن الموضوعات ، الا أن دراسات الطفل والاتجاهات التربوية الحديثة ركزت تركيزا كبيرا على المهارات العامة في التعلم . وقد يبدو ان هذا التركيز يعطي افضلية للتنوع ، وبخاصة في « المنهاج المتمركز حول الطفل » الذي تحمس الكثيرون في الدفاع عنه ، وسيطر منذ زمن طويل . الا أن الاعتماد على الكتب المفضلة ، أو على نماذج تعليمية مماثلة من دور النشر المعروفة أو الجامعات ذات التأثير الكبير احدث تماثلا مدهشا من بعض الجوانب .

وقد نمت خلال السبعينيات بين الأهالي حركة « العودة الى الأساسيات » بقوة تتحدى « الاحترافية » المتصاعدة عند المعلمين . ذلك أن صدمة القيم التي ارجئت طويلا ــ لئلا نقول شيئا عن فائض العرض المفاجيء للمعلمين الذي تلا نهاية حرب فيتنام وتقليص برنامج الفضاء او المشاريع الاخرى التي تستهلك الخريجين ــ وضعت محتوى المناهج واداء التعليم / التعلم في بؤرة اضاءة قوية . وفي وقت كتابة هذا الكتاب ، كانت ٣١ ولاية قد ادخلت فعلا نوعا ما من « المهارات الأساسية » المنهجية او اختبارا لـ « الكفاءة الأساسية » في مدارسها ، ومن بين الـ ١٩ ولاية الاخرى ، كانت اربع فقط غير ناشطة في تخطيط برامج اختيارية من هذا القبيل . وذلك تغير بارز ، نظرا لأنه حتى ذلك الحين لم يكن هناك امتحانات للتخرج على صعيد الولاية ، حتى في نهاية المدرسة الثانوية ، الا في ولاية نيويورك . وكانت عدة مناطق مدرسية قد نظمت اختبارات لـ « الكفاءة الدنيا » في هذا المستوى على أساس اختياري (كما هي الحال في الـ ١٠٤٢ منطقة مدرسية في كاليفورنيا) ، قبل أن تضبط العديد من الولايات اختبارات « الكفاءة » فيها على عدة مستويات وفي متطلبات موضوعات محددة حوالي نهاية السبعينات .

وضمن الحركة العامة نفسها ، أوضحت بعض الولايات او المناطق بقدر من التفصيل لا المحتوى الاساسي الذي يجب ان يتم تعليمه فحسب، بل كيفية تعليمه ، والتسلسل في تعليمه ايضا . وقد قصدت هذه النقلة جزئيا للتأكد من ان المعلمين ايضا يتمتعون بالكفاءة ويشعرون بالمسؤولية . لقد وقع اللوم على تجزئة المنهاج ، « والاختيارات السهلة » ، والتعامل اللامنطقي المتقطع مع المعرفة الاساسية ، بشأن الواقع المتمثل في ان الاداء القومي كله للذين ينهون المدرسة (كما يتبين على سبيل المثال ، من اختبارات القدرة المدرسية لهيئة امتحانات القبول في الجامعة) قد انخفض باطراد عاما بعد عام على مدى عقدين كاملين . كما تبين واقعيا من البحوث التي اجراها « معهد هدسن The Hudson Institute » ان أداء افضل الطلاب الذين ينتمون لأكثر الأسر حظا كان ينخفض بسرعة اكبر من اداء « الـ ٢٥٪ الأقل تحصيلا » والذين ينتمون للأسر الأكثر فقرا .

وفي وجه هذه الخيبة المتزايدة في المربين المحترفين ، لم يكن من المدهش ان يبدي ٧٥٪ من الآباء الذين اختيروا من جميع انواع المدارس تأييدهم للاختبارات القومية ــ بل ان نسبة مماثلة من الطلاب بعد سن الـ ١٦ ابدت ذلك ايضا ، فقد بدأ هؤلاء يشعرون بالقلق من دون شك حول آفاق مستقبلهم . وهكذا فان الانعطاف المفاجىء نحو تعليم اكثر محافظة ومحتوى منهاج ثابت ، طالب به كثير من الناس ، حوّل السياسات المدرسية المتسامحة التي سادت في الستينيات ، الى مطالبة بالتقويم الشامل . ومن الشيق أن نلاحظ ، بهذا الصدد ، أن « مكتب التربية الفدرالي » قبل ١٩٧٨ ، والدائرة الجديدة التي اقترحها الرئيس في ذلك العام ، أبديا تفضيلهما للتقويم والاختبار على صعيد الولاية (بدلا من الصعيد القومي) .

لقد أصبح الآباء الامريكيون بالطبع واعين أشد الوعي لمشاعر القلق هذه ، كما ان المعلمين والاداريين استجابوا لها احيانا بصورة لافتة للنظر . وهذا ما جعل المجلات والصحافة الشعبية تعطي انطباعا بوجود تحول

جذري في المدارس . على أن التحول الامريكي ، كان محدودا ، في العديد من المدارس – بالمعايير الدولية على الاقل أو بمقارنة المواقف . ومع ذلك فان بعض الملاحظين من خارج الولايات المتحدة سرعان ما اعلنوا أن الطلاب في المدارس الثانوية الامريكية يمتحنون غالبا بصورة مفرطة، وان « اداء » المعلمين يخضع ايضا لتقويم ضيق ، ضمن مدى محدود من عناصر المنهاج القابلة للقياس . وهكذا ضعفت الجوانب الشخصية ، والاجتماعية ، والخلقية ، والجمالية للتعلم – كما ضعفت الكفاءة والحوافز للاستمرار في التعلم . يبقى ان نرى الى أي مـدى سيستمر رقاص الساعة في التارجح ، الا انه ما من شك في انه سيتوقع من المدارس الابتدائية من الآن فصاعدا أن تعطي اساسا أوفر مادة واكثر منهجية للتعليم الثانوي ، وان المدارس الثانوية ستكون بدورها عرضة لتقويم صارم خلال فترة طويلة من زاويتين : الاعداد للجامعة ، والاعداد للحياة العملية . ولنتبع الآن الطلاب في انتقالهم من المدرسة الابتدائية الى الثانوية .

من المتفق عليـه بصورة عامة ان المرحلة الثانيـة تبدأ في السنتين الدراسيتين السابعة والثامنة (مع تعليم للموضوعات أكثر منهجية) ، بغض النظر عما اذا كان نمط الدراسة الشائع هو نمط ٨ – ٤ أو ٦ – ٣ – ٣ . وفي النمط الأخير هذا ، تنقسم المدرسة الثانوية الى « الثانوية الدنيا Junior » و« الثانوية العلياSenior » –. ويتعلم معظم التلاميذ محورا يضم موضوعات (اللغة الانكليزية ، والدراسات الاجتماعية ، والرياضيات ، والعلـوم ، والتربية البدنية) مـع بعض الموضوعات « الاختيارية » (مثل لغة اجنبية ، أو الفنون الجميلة ، أو التدريب ماقبل المهني) . وحوالي السنة الدراسية التاسعة ، يتمثل نصف العمل تقريبا في الموضوعات الاختيارية . ويوجد في المدارس الكبيرة غالبا مدى واسع جدا من هذه الموضوعات للاختيار فيما بينها . وفي الولايات الجيدةالتنظيم (مثل ولاية نيويورك) يمكن ان تقدّم الدراسة في اي مقرر او اي سنة دراسية على مستويات متميزة . مثال ذلك : مستوى مبتدىء ، ومستوى متوسط ، ومستوى متقدم ، ويستطيع الطلاب (كما يسمون دائما) الحصول على صفحـة جانبية Profile تمثـل مستويات مختلفـة عبر موضوعاتهم الدراسية .

ان التوجيه او الارشـــاد (التربوي والمهني والشخصي) متوافر في المدرسة الثانوية ، ويقوم به افراد مدربون . الا ان الجانب المهني منه نادرا ما يكون قويا . ويرتدي التوجيه اهمية خاصة في المدرسة الثانوية العليا ، فيما يتصل بامكانات العمل من جهة ، وبالتربية ما بعد الثانوية (التي يطلق عليها دائما اسم Higher Education) من جهة اخرى . وتتوقع غالبية الطلاب الآن الالتحاق بالتعليم العالي . فهناك مدى واسع مـن الامكانات ما بعد الثانوية ، مع تنوع في مستويات التعليم ، وتنوع مماثل في « الشروط المسبقة » ومتطلبات القبول ، بحيث يكون للتوجيه فائدة كبرى للطالب العادي . وصحيح ان المستقبل المهني لبعض الطلاب يتأثر تأثرا كبيرا باختيار الأهل ، الا أن احتمال التسيير المحتوم للطالب لدى الانتهاء من المدرسة الثانوية العليا في الولايات المتحدة الامريكية اقل بكثير مما هو في اي بلد آخر . فالأفق مفتوح دائما من جهة ما .

ان حفظ السجلات المتطور لدى نظام التوجيه ، وتنوع مستويات التعليم المتوافرة ، يجعل من الممكن تجنب توزيع الطلاب الى « شعب متجانسة Homogenous Grouping » ، واتاحة الفرصة لهم في الوقت ذاته للسير ضمن سرعتهم الخاصة . وهكذا فان الاصطفاء ــ أو التمييز الذاتي بالأحرى ــ بارز جدا في بعض النظم المدرسية ، الا انه ليس صلبا ونهائيا بالقدر نفسه الذي نجده في أوربا . وهناك نظم مدرسية الغت الدرجات فعــلا .

ويشير مصطلح « الانظمة المدينية Urban systems » في الظروف الحالية عادة الى المناطق المحرومة في وسط المدينة ، حيث يكون مجتمع المدرسة العامة ذا غالبية أو نسبة كبيرة سوداء . وتبذل مدارس كهذه جهدها لتشجيع « ذوي التحصيل الجيد » على الالتحاق بالجامعة ، الا انها تتسم أيضا بنسبة عالية نوعا ما من المساقات الدراسية الموجهة نحو المهنة او المرتبطة بالبيت . اما المدارس الأهلية فهي تركز عادة على التربية العامة او مقررات « الاعداد للجامعة » . ويجب أن نتذكر ان العديد من المدارس الاهلية هي مدارس « دينية » ، تشبه المدارس العامة شبها

كبيرا ، اذا وضعنا جانبا ارتباطها الديني (ضمن المعنى الأمريكي لكلمة « عامة ») . وبعض المدارس العامة في وسط المدينة تتمتع بسجل اكاديمي مقبول جدا ، الا ان المدارس التي تعاني من صعوبات مالية يصعب عليها اجتذاب هيئة تدريسية ذات مؤهلات جيدة والاحتفاظ بها ، نظرا للتباين الواسع في معدلات اجور المعلمين بين الأنظمة المختلفة . اما في الضواحي الراقية وفي مناطق قليلة اخرى فاجور معلمي المدارس العامة تماثل اجور اساتذة الجامعات في اجزاء اخرى من الولايات المتحدة ، وقد تفوقها . وهكذا فان بنية المسؤولية الادارية للمدارس والجامعات في الولايات المتحدة تمارس غالبا تأثيرا قويا في تركيب التلاميذ او الطلاب الذين يرتادونها ، وعلى الموارد المتوافرة ، وعلى محتوى المناهج ، وعلى المعلمين الذين تتزود بهم ، وعلى الاتجاه العام لاي مدرسة – وللنظام المدرسي باكمله في الحقيقة . وهذا النوع من عدم التكافؤ هو السبب في الدعوة الى تدخل الولاية او الحكومة الفدرالية لعلاجه .

الملامح العامة لتماسات الحياة المدرسية :

يجد معظم الاولاد ، الملتحقين بالمدارس الابتدائية العامة والذين يبلغون ٤٠ مليونا ، جوا اليفا حيثما يذهبون في الولايات المتحدة (بالرغم مما ذكر عن التباين) . فالعديد من الاولاد ينتقلون من مدرسة الى اخرى ، ومن منطقة الى اخرى ، دون ان يضر ذلك بهم . فالامريكيون بالتاكيد اكثر ابناء البشر تحركا . وعلى طرقات الولايات المتحدة يسير عدد من السيارات ليس له نظير في العالم . ولذلك يقال انه حتى لو امتلأت كل سيارة بالسكان في امريكا ، فسيبقى هناك مكان فارغ في كل منها . وما كان يشكل رحلة يوم كامل ، منذ فترة ما تزال ماثلة في الذاكرة الحية ، بالعربة او القاطرة ، يمكن ان يمثل سفر اقل من ساعة بالسيارة اليوم . ان السفر بالسيارة مسافة مائة ميل لا يعد شيئا ذا بال بالنسبة للذين ينتقلون جيئة وذهابا يوميا بين منازلهم واماكن عملهم . وقد قمت (انا نفسي) بتدريس صفوف جامعية تبدأ في الثامنة صباحا ضمت طلابا قطعوا ذلك الصباح ما يزيد على ١٢٠ ميلا ،

وآخرين غيرهم جاءوا من ابعد من ٥٠ ميلا . فالانتقال بين السكن والعمل خبرة يومية للملايين من الامريكيين . ومن الشائع تغيير المنازل ضمن فواصل متعددة . وخلال الفترة التي تلت الحرب العالمية الثانية، كان معدل طول اقامة العائلة الامريكية النموذجية في منزل واحد سنتين. ومع بقاء هذا المعدل العام صحيحا ، فان تغيير المنزل في جنوب كاليفورنيا يحدث كل عام أو بصورة أكثر تكرارا وسطيا .

ان استهلال المحادثة بالاستفسار عن المكان الذي ينتمي اليه المخاطب ليس امرا غير اعتيادي . ويصح ذلك بشكل بارز عند اهل تكساس والمناطق الغربية ، الا أنه مناسب تماما في أجزاء عديدة اخرى من الولايات المتحدة . ولكن نمو كاليفورنيا شيء استثنائي ، فقد بين تعداد السكان عام ١٩٥٠ ان السكان تزايدوا بنسبة ٥٣ر٣٪ عما كانوا عليه عام ١٩٤٠ . ومنذ ١٩٥٠ تسارع معدل النمو بدرجة أكبر . ذلك أن معدل الهجرة الى كاليفورنيا غير اعتيادي ، ولكنه ليس الا مثالا حديثا للاتجاه الذي اتسمت به امريكا وهو يتمثل في الحركة نحو الغرب . فالقاطرة المغطاة ، والسكة الحديدية ، والسيارة تمثل تعاظم حركة المرور الهائلة من حيث الحجم والسرعة على السواء . كما أن السفر جوا شائع ورخيص في هذه الايام . وهكذا ينتقل الامريكيون وابناؤهم من مكان الى آخر بسهولة مذهلة . ولذلك تأثير مباشر على توقعاتهم حول الحياة المدرسية والحياة المدينية بصورة عامة .

ان المدن تمثل مراكز للصناعة والتجارة ، وتخدم بذلك الريف المحيط بها مثل حاضرة محلية . وهي تمتلك غالبا تسهيلات تربوية افضل بكثير من تلك الارياف التي تدعمها . فضمن اي منطقة حضرية واسعة تشكل مجمعا اقتصاديا واحدا ، يمكن أن نجد في الحقيقة عدة « مدن » مستقلة تربويا مزودة بمدارس يختلف بعضها عن بعض في الكيف لاختلاف موارد الضرائب المحلية والسياسة . ويعود هذا الاختلاف احيانا الى الطبقة الاجتماعية أو التكوين العنصري للسكان ، الا أن ذلك لا يشكل القاعدة العامة . على أنه لا يمكن أن يوجد في أي

من الدول الحديثة قدر من عدم التكافؤ في وصول المناطق المحلية المختلفة الى التربية اكبر مما يوجد هنا . ذلك هو احد اشكال الجزاء الذي يجب أن يؤدى لقاء هذه اللامركزية الشاملة في عالم يتسم بحراك شديد وتجمعات حضرية مبعثرة دونما كثافة .

ويدهش الناس من خارج الولايات المتحدة دائما لان الانظمة المدرسية العامة في المناطق السكنية المحظوظة حول شيكاغو ، وديترويت ، وبوسطن ، او كليفلاند (على سبيل المثال) تتسم بمعظم الخصائص التي تميز المدارس الاهلية في الاماكن الاخرى . صحيح انها « عامة » بمعنى انها تمول من ذلك القطاع من « الناس » الذي يتمتع بقدر من الامتيازات تجعله يعيش محليا ، وصحيح ايضا ان المدارس مفتوحة لجميع السكان المحليين بحسب القاعدة ، ولكن توزع المناطق الفعال على نحو ما في ارض تعج بالمتنقلين بين امكنة السكن والعمل يهيىء للمجتمع المحلي امكان التفاخر بانه يملك « افضل نظام مدرسي في الولايات المتحدة » ، او في ولايته الخاصة . فالتباين في معدلات الاجور، والفرص التجريبية او المهنية ، وحتى الشهرة الزائلة تجعل التقديمات التربوية متباينة جدا . وفي الحقيقة يمكن ان تؤدي عشرات الحظ في المنزلة الاجتماعية للمقيمين في منطقة ما الى تأرجح مستوى النظام المدرسي بصورة قاسية خلال عقد واحد من الزمن . وقد قال السيد هيشنغر F. M. Hechinger عام ١٩٥٩ : « ان المدرسة الامريكية ، كما نعرفها اليوم ، لا تقدم شيئا يشبه الفرص العادلة المتكافئة » (*) . ولم تقل الفروق منذ تلك الفترة ، بل اتسعت ، بالرغم من أن « الناس » يغفلون هذه الحقيقة عادة ، او يقنعونها .

ويبذل الموظفون والمشرعون المسؤولون في كل ولاية جهدهم «لتقريب المستويات » ، الا ان هناك حدودا يستحيل تجاوزها في دفع الشعور الامريكي المحلي ، نظرا لانه اخذ شكلا مؤسساتيا في السياسة المحلية .

* F. M. Hechinger, the Big Red School house, Now York : Doubleday, 1959.

اضف الى ذلك أن الآباء الذين لا يعجبهم النظـام المدرسي ، ينتقلون فورا من المنطقة . والاغنياء منهم إما أن يجدوا « ضاحية بعيدة » تمتلك مدارس راقية ، واما أن يمنحوا بركتهم للمدارس الاهلية . وهـذا الاتجاه تنامى بفعل الخوف مـن « المشكلات المدينيـة » والمستويات المنخفضة .

ان التربية تشكل أيضا امرا سياسيا لا بمعنى انها مطلب شعبي عام فحسب ، بل لان اخلاص الامريكيين للديموقراطية « الجاكسونية » او « الشعبية » يؤدي الى ممارسات ، مثل ضرورة انتخاب « مناظر المدارس » في العديد من المناطق ، بالرغم من أن معظم الاجانب ينظرون الى هذا المفهوم على انه لا يقل جنونا عن فكرة انتخاب المهندسين أو الاطباء . فموظفو التربية في بريطانيا متخصصون ، بالرغم من الاشراف الدقيق للجان غير المتخصصة عليهم ، تلك اللجان التي يعود اليها في النهاية تحديد السياسة التربوية . الا أنه قد يكون للمناطق الريفية في الولايات المتحدة قضاة منتخبون ، ومقدرون للضرائب منتخبون ، وغيرهم ايضا . وكل ذلك يبين مدى صلابة الاعتقاد بأن المدارس يجب الا تكون تحت اشراف انتخابي وحسب ، بل تحت حكم انتخابي مباشر ايضا (اي تحت تحكم الاهالي) . ولا يبدو أن الاطفال يفيدون ، في الواقع ، من هذه المقاربة الجاكسونية ، اطلاقا في البيئات الفقيرة . فالعديد من المدارس بالتاكيد تشكو من نقص التسهيلات التي يغبط عليها جيرانها الاحسن حالا . ومرتبات المعلمين تختلف اختلافا هائلا لا بين الولايات فحسب ، ولكن احيانا ضمن الولاية الواحدة أيضا .

ان الذين يلاحظون الولايات المتحدة من الخارج ، بل ومن المدن الكبرى ايضا ، عليهم الا يتصوروا ان جميع المدارس الحاليـة كبيرة الحجم فخمة المظهر . فالحجم المتوسط للمدارس الامريكية ما يزال حوالي ٥٠٠ ولد على الارجح ، بالرغم من أن المدارس ذات الـ ٢٠٠٠ ولد أو اكثر شائعة في المدن والحواضر الكبرى . وهناك عدد كبير جدا من المدارس الامريكية ما يزال مـن نموذج « المبنى المدرسي الاحمر »

بالمعنى الحرفي للكلمة ، ومن السهل في معظم الولايات أن يجد المرء مدارس ذات معلم وحيد لجميع الاولاد . فالريف الفارغ الى حد يلفت النظر يدهش اي اوربي بقلة كثافة سكانه الذين يشكلون مستوطنات صغيرة يداوم اولادها بصورة رئيسة في مدارس صغيرة . وبالرغم من ان السيارة العادية وسيارة النقل المدرسية تقومان بتغيير اسلوب الذهاب الى المدرسة ، الا انه حتى الولايات الكثيفة الغنية مثل كاليفورنيا كانت تحتفظ خلال الخمسينيات بالقدر نفسه من المدارس التي ينظر اليها الاوربيون على انها من النموذج الريفي ذى الغرفة الواحدة الموجودة في المناطق الاخرى . ومجموع التلاميذ في هذه المدارس قليل بالطبع اذا ما قورن بالذين يداومون في مدارس الريف الخاضعة للتقوية ، او في مؤسسات المدينة . فالتقوية تمارس بصورة متزايدة . وباحات معظم مدارس الريف تظهر الآن صفا من السيارات الكبيرة الصفراء من الطراز القديم التي تنتظر طول النهار لاعادة الاولاد الذين احضرتهم صباحا الى بيوتهم . ومما تتميز به الفرضيات الامريكية ان سيارات النقل هذه يقودها الطلاب الكبار في المدرسة في بعض المناطق . كما ان حركة السير في جوار المدارس (حتى في المدن المزدحمة) تنظم احيانا من الطلاب انفسهم ، وهؤلاء يضعون خوذات بيضاء مميزة وشارات اخرى .

ان الآباء الامريكيين لا ينتابهم القلق في العادة حول « العثور على مدرسة مناسبة » يسهل الوصول اليها ــ وتلك مشكلة تقلق الاهالي في أقطار عديدة اخرى . فالعائلة النموذجية ، التي تتمتع بمعايير بحبوحة الطبقة المتوسطة ، تعيش في مدينة تتوافر فيها الخدمات المدرسية . والحق يقال ، انه قبل ان يتم اي بناء في الجوار ، تخصص مواقع للمدارس التي تبنى وينفق عليها من الاموال العامة . ومن الممكن رؤيتها بوضوح على الخرائط المحلية العادية من الذين يبحثون عن موقع لمنزلهم الجديد . فمن المفروض ، ان كل ولد سيذهب الى المدرسة الواقعة جواره . ومن المرجح ان تكون جودتها بالقدر الذي تتصف به المدرسة التي تليها في المنطقة او المدينة نفسها . هذا هو

التوقع التقليدي على الاقل ، بالرغم من أنه يحتاج الى تعديل كما رأينا . والمسألة بسيطة . الا أن من الحماقة أن نخفف من دلالة نمو التعليم الاهلي في السنوات الاخيرة ـ وبخاصة ذلك التعليم غير الديني . فحب المظاهر موجود بالطبع ، كما هي الحال في كل المؤسسات البشرية : ولكنه ضئيل الاثر بصورة عامة اذا ما قيس بمعايير الدول الاخرى ، نظـرا لاقتصاره على الفـرق في الملابس والمساكن وسـيارات العائلة بصورة رئيســة .

ويتوقع الآباء والابناء والمعلمون أن يجدوا تماثلا شديدا لاي سنة دراسية في أي مدينتين . وبالرغم مـن أن الحظ (أو ســوء الحظ) لا يحالفهم دائما ، فانهم يجدون عادة ما يتوقعونه . والتنميط أكثر بروزا بالطبع في المدن منه في المناطق الريفية . وربما كان التبايـن في أغلب الاحيان دليل تخلف ، أكثر منه دليل تقدم ، باستثناء تلـك المدن الغنية التقدمية التي تدفع مرتبات عالية لمعلميها .

على أن الطلاب في الولايات المتحدة يتمتعون من بعض الجوانب بفرص للتمايز الذاتي افضل مما يحصل عليه الطلاب في البلدان الاخرى. وهذا أحد جوانب الاسطورة الامريكيــة . الا أن الامركة ، والعمــل الجماعي ، والتكيف ، وتأثير الاداريين ، والمعلمين ، والكتب ، تؤدي كلها من جهة اخرى الى تطبيع اجتماعي ليس له مثيل خارج البلدان الاشتراكية . وآمل أن ابين فيما بعد مدى قرب افتراضات العديد من المربين الامريكيين المسؤولين حول امور التطبيــع الاجتماعي من تلك الافتراضات المقبولة في الاتحاد السوفييتي . وسيقرر القراء بانفسهم فيما اذا كان ذلك حسنا أم سيئا . الا أن بعض النصوص المعروفة المشحونة بالوطنية ، تعطي انطباعا بان المدرســة الامريكية وحدهــا « ديموقراطية » ، وان الديموقراطية لا يمكن أن تبنى الا بوسائلها ، وان الديموقراطية هي النتيجة المحتومة لها .

ومن المفيد جدا في ايضاح الافكار عن الفضائل والمنجزات الامريكية،

اقامة تمييز في اغلب الاحيان بين الوحي الاساسي الانساني «للاسطورة» الامريكية ، وتجسيدها الحالي في برامج حققت التقدم المادي لملايين كثيرة ، والملامح الطارئة عليها والتي ادخلها الانتاج الضخم . ومن خلال هذا التمييز يجب ان نتمكن من اجراء تقويم ناقد بصورة ادق لفضائل التعليم الامريكي العديدة ومساوئه القليلة بالمقارنة معها .

ومن المفيد ان نعيد الى الذاكرة ان اورتيغاى غاسيه Ontegay Gasset قد اعلن في « ثورة الجماهير The Revolt of the Masses » ان ما أسماه الاوربيون « امركة » كان ببساطة نتيجة للمكننة . وسيكون من المؤسف لو ان الامريكيين انفسهم حصل لديهم انطباع بأن جدارتهم الوحيدة تتمثل في كونهم « أمة على عجلات » . ان العجلات يقصد منها ان « تحملهم الى أماكن » . اما الامكنة التي يقصدونها ، وأما متع الرحلة فيجب ان تكون قضية اختيار مسؤول لا مزيدا من الاتمتة . وهكذا فان وقف المديح على الملامح التي تستحقه لا يشكل خيانة لطريقة الحياة الامريكية . ولا سيما ان النقد الذاتي الامريكي هو اقسى ما وجه من نقد لهذه النقاط .

ويرتبط بتأثير المدارس ، الطابع الخاص للحياة الامريكية المدينية . فالمدن القديمة نسبيا في الشرق تحتفظ غالبا بملامح تكشف عن اصل اوربي وافتراضات قبل ـ صناعية للحياة . ولكنك كلما تقدمت غربا شكلت المدن بوضوح اختراعات حديثة جدا خدمت الغرض المباشر لاستغلال موارد امريكا وتوزيعها بطريقة تتسم بأكبر قدر ممكن من البساطة والنمطية . فكلها قد بني او أعيد بناؤه على مخطط مربع تنطلق الطرقات ضمنه في زوايا قائمة . ومعظم المدن والحواضر غرب جبال الآبالاش يقل عمرها عن مائة عام بالمعنى المديني الفعال ، وهناك عدد مدهش منها انتشر كالفطر منذ ظهور السيارات . والمواصلات بينها حسنة التنظيم شريطة الا تكون غريبا ، او فقيرا لدرجة لا تسمح لك بامتلاك سيارة (وينطبق ذلك على قلة قليلة في الحقيقة) . وخلافا لما هي الحال في اوربا ، هناك تشابه ظاهر بين المدن الامريكية ، من حيث اسلوب افتراضاتها وخدماتها ، اكثر منه من حيث تصميمها الجغرافي .

ان تنظيم المدن والخدمات يتكيف مع السيارات ومشكلات وقوفها . ففي القسم القديم من المدينة ستجد مخازن ، ومتاجر كبرى ، ومطاعم ومرائب للسيارات كالتي توجد في مدن الولايات المتحدة الاخرى تماما . كما توجد فيها الخدمات المنمطة نفسها ، وتنعدم فيها الخدمات نفسها . وفي المناطق المجاورة الحديثة ستجد مراكز تجارية كبرى يخصص القسم الاكبر من مساحتها للسيارات التي يطوف مالكوها لابتياع حاجاتهم في فروع صغيرة لمخازن تقع في وسط المدينة الكبرى او في المخازن السلسلية Chain stores . وهناك ، وفي اماكن اخرى ، يوجدسينما ومطاعم ، ومصارف ، بل وخدمات مكتبية توفر لراكبي السيارات . وتبقى المخازن مفتوحة في المساء حتى وقت متاخر . واماكن الطعام (لا المقاهي المرحة Cafés or pubs على النمط الاوروبي) يمكن أن يرتادها المرء في كل الاوقات . وفي المدن الكبرى تبدو حركة السير وكأنها لا تتوقف ابدا. فالناس يتحركون دائما ، « وينتقلون الى اماكن » ويجلبون اشياء . وسيسامح الاجنبي البسيط اذا ما تساءل عما اذا كانوا يجدون الوقت ليكونوا شيئا ما ، أو حتى ليعملوا او يحصلوا على شيء غير مجهز ، وغير ملفوف في رزمة ، بل وفي « رزمة معدة للاهداء ».

وسيتساءل البعض عن صلة هذه الملاحظات بمناقشة تماسات الحياة المدرسية . ان زائر الولايات المتحدة الحاد الملاحظة يعرف ذلك بصورة جيدة . « فتقديمات المدارس والمعاهد العليا وبرامجها تمثل في الغالب» رزما ذات طول ومحتوى محددين،مكممة لنوع ما من الاعتماد Credit بحسب طول الزمن الذي تستغرقه (لابحسب نوعية التعمق والادراك) . وبالرغم من موجة البحث عن « الكفاءة » التي عمت في السبعينات ، فان التعلم الفعال للغة اجنبية (مثلا) بصورة أن المرء يفهمها ويتحدث بها بكفاءة ، من العسير أن يوجد الا في عدد معين من « الساعات » المحسوبة او « الوحدات المعتمدة Credit Units » في الفرنسية او الاسبانية . وهذا النوع من التسليم المنمط (على الناقلة الدوارة) بالضبط هو الذي انصب عليه الانتقاد اللاذع من ايفان ايليش Ivan Illich ، وايفريت رايمر Everett Reimer و آخرين من

« دعاة الغاء المدرسة Deschoolers » . ان كيف التربية ــ على الصعيد الشخصي والاجتماعي ــ وجميع المقاطع الجانبية للشخصية والجوانب الدقيقة التي تعنى بها التربية الفعالة بصورة حقة ، قد محيت نتيجة تبعية الانظمة المدرسية المطلقة لمكننة الحياة المحيطة بها ، كما تردد غالبا على السنة النقاد الامريكيين في الستينات والسبعينات .

ولنقل بصراحة ، ان البيت والمثال الذي يقدمه (لئلا نتحدث عن التلفاز) يشكلان اقوى المربين تأثيرا . ما المثال الذي يقدمه ؟ اذا شئت ان تأخذ قسطا من الراحة يمكنك الذهاب للسينما ، او العودة الى البيت لمشاهدة التلفاز او قراءة صحيفة يومية . وهذه الاخيرة بالنسبة لـ ٩٠٪ من الامريكيين هي صحيفة محلية ــ بالرغم من انها خاضعة بالتاكيد لصحافة سلسلية . وهي تخصص وسطيا ، ما يزيد قليلا على ربع مساحتها الواسعة للاخبار التي لا تتعلق مباشرة بالمقاطعة التي تقع فيها ، او بالمجتمع المحلي ذاته . والعديد من الصحف الامريكية الصادرة في المدن الصغيرة ، لا يستشف منها وجود الولايات المتحدة وحكومتها ، الا من حيث كونها مصادر للاخبار حول الجرائم او « سير الغرام » او الضرائب واللوائح التنظيمية غير المرغوب فيها . اما العالم خارج الولايات المتحدة فهو مكان للانشطة غير الامريكية . ومن الافضل ان تملأه صفحة بعد اخرى بالدعايات السخية ، او حتى بالرسوم الهزلية . وسواء أكان ذلك في المواد المطبوعة ام في الاذاعة والتلفاز ، فان الدعايات تشير عليك بما تشتريه ، وما تأكله ، وما تستعمله ، وتشرح لك كيف تستطيع « الحصول على ذلك الآن » بشروط اكثر سهولة ، وتبين لك الاشياء التي يجب أن تقتنيها ، انت وعائلتك ، من أجل أن تكون عصريا وامريكيا ، وكيف تستمتع بالحياة ، وكيف تنعم بالطعام المحبب اليك دون ان تأخذ المزيد من الحريرات ، بل وكيف « تستمتع بالمزاح » . فمهما كان الشيء الذي تريد ، عليك ان تحصل على قسط منه ، احصل عليه الآن ، وبصورة نموذجية ــ وادفع فيما بعد . وكل فرد يجب ان يحصل عليه ايضا .

ان انتشار الافتراضات المدينية والممكننة ليس مقصورا على المدن بالمعنى الذي يفهمه الاوربيون من هذه الكلمة . فالقرى الصغيرة ذات الطريق الوحيد تمتلك نسخة مصغرة عن الاصل الذي تمثله المدينة الكبيرة ، تزهو بها كما كان الاتحاد السوفييتي يترنم في اوائل ايامه بالجرارات والمحركات على انها رسل التقدم البشري . ولم يعد هناك من ضرورة ، في الحقيقة ، لان يسكن المرء في مدينة من اجل الاستمتاع بهذه المسرات المدينية . فقد كانت المدن المجمعة من الطراز القديم تعتمد على الخط الحديدي وقوة الفحم والحديد ، والصناعات الثقيلة ، الا ان التمدين من الطراز الحديث شيء اكثر ذيوعا ، كما سنرى الآن ونحن ننظر في الحياة الجديدة في الجنوب . فقد تسربت الى الريف مشروعات صغيرة تعتمد على الكهرباء ، ونقل المحركات ، والوقود الطبيعي الذي يضبخ عبر انابيب ممتدة تحت الارض من مناطق بعيدة مثل تكساس . وحين يكون كل منزل مزودا بالفعل ، او يطمح في الحصول على تدفئة مركزية ، وتبريد ، وسيارة ، وهاتف ، ومذياع ، وتلفاز ، ومجموعة كاملة للوازم المطبخ الرائعة ، واطعمة جاهزة ، فليس من المستغرب أن يتوقع كل ولد امريكي « جميع المنجزات » في التربية ايضا .

ان حصول هذا العدد الكبير من الاولاد على فرصة تربوية يشكل ثقة مستمرة بالتصميم الامريكي والمهارة الامريكية . الا أن النهوض بالمهمة الهائلة لانجاز ما يبدو مستوى متماثلا ، ودعم هذه الثقة يشكل مهمة اكثر ضخامة نظرا للمصاعب الجغرافية ، والموارد غير المتكافئة ، والنزعة الاستقلالية للعديد من الاهتمامات المحلية .

اكتشاف المواهب وتنميتها

ان العديد من الكتاب الامريكيين ـ المتحمسين للمحافظة على الديمقراطية والملتزمين بصلابة بالنظام الشامل للتربية ـ عبروا طويلا عن اهتمامهم بالعثور على المواهب وتنميتها . وقد طالب البعض (مثل كيبل Keppel في The Necessary Revolution in American Education)

بنشر الفرص التعليمية الحقة بصورة مجدية عن طريق عمل منسق تشارك فيه الحكومة الفدرالية وحكومات الولايات وسلطات المناطق . كما ركز آخرون على اقامة برامج ضمن المدارس تمكن الطلاب من التسابق الى الامام او من تطوير عملهم في ميادين تقع ضمن دائرة اهتمامهم . وقد حظي بعض هذا التطور بمساعدة بحوث اكاديمية ، وبعضه بتطوير في التقنية والبرامج قامت به شركات للاعمال ركزت جهودها على « التقنيات الصلبة Hardware » الجديدة في التربية ـ والتي تضم كل شيء من « ادلة العمل Work - books » الى « الاشرطة التلفزيونية Video - cassettes » وخدمات التعلم الاضافية . وفضلا عن ذلك فقد اجتمع تزايد التشريع الفدرالي مع مشاريع قامت في بعض دوائر الولايات والجامعات لتشجيع المواهب الشابة بالمنح الدراسية ووسائل دعم أخرى . لذلك يفترض العديد من الناس أن التحول أخذ مجراه منذ اطلاق سبوتنيك الاول ـ وهذا مفهوم خاطيء .

وفي الحقيقة ، ان مسائل الكيف والمواهب المهدورة لاقت اهتماما جادا في الولايات المتحدة منذ حوالي ١٩٥٠ ـ لدرجة انه يستحيل هنا اعطاء أمثلة عن الكتابات التي عالجت هذا الموضوع . اما المجازفات التي قامت مثل « مشروع الشبان الموهوبين The Talented youth project » (الذي نظم عام ١٩٥٣) ، و « برامج الاماكن المتقدمة The Advanced placement programs » الذي استمر فترة طويلة في قبول الطلاب القديرين لمساقات دراسية مكثفة) و « المنحة القومية للجدارة The National Merit Scholarship » فقد لاقت انتقادات حادة من بعض المربين المحترفين على انها « غير امريكية » ضمنيا ، ولو انها لم تصب ضمن هذه العبارة تماما . بل ان ادخال المعلمين المتخصصين الى المدارس الابتدائية (لتعليم الفنون او الموسيقا على سبيل المثال) لقي مقاومة شديدة من جماعات المعلمين النافذة . الا ان التوقع العام من المساق الدراسي الثانوي رفع تدريجيا ، وقد ساعدت هذه العملية خطط متنوعة لاعتماد مؤهلات القبول في الجامعات قادتها « هيئة امتحانات الدخول الى الجامعات College Entrance Examination Board » في نيويورك وأجهزة مماثلة عبر البلد كله .

وحرصا على التباين مع البلدان الاخرى (وهو ليس بالشيء المقبول) هناك عدة مدارس امريكية ، يمكن ان توصف حتى الآن ـ حتى بعد العودة الى « الاساسيات » بانها ، بالمقارنة مع غيرها ، لا تبالي بالمواد الدراسية ، وبالدقة الاكاديمية ، وبالتقدم ضمن سرعة معينة بغية انهاء منهاج (تلك الشروط التي تحدد في البلدان الاخرى لاعتبارات اقتصادية أو عن طريق أوامر وزارية) . اما تعلم الوقائع الصعبة والتمكن الحقيقي من المهارات فهي تحتل اهمية ثانوية لدى العديد من المعلمين ، بحسب ما تبينه دراسات مدعومة بالوثائق اجريت في أواخر السبعينات.

ان معلمي المدرسة الابتدائية بصورة خاصة ، اكثر حماسة من غيرهم لان يروا اولادا مرحين ينشئون « علاقات اجتماعية سليمة » ، ويقدرون « الخبرات اليومية ويناقشونها ، ويفهمون دورهم في المجتمع كما يرونه . والمدارس التي تحقق هذه الاهداف تنجح ظاهريا ، فمعظم الاولاد فيها يتسمون بالدماثة ، ولكن جنوح الاحداث الهائل والارقام الدالة على الاخفاق تجعل العديدين يتساءلون عما اذا كان ما يتوقع من الاولاد كافيا ، وما اذا كان هؤلاء الاولاد مشغولين بدرجة كافية ، و« ملتزمين » بتكوين غرض لحياتهم .

من السيئات الواضحة لمزاج المدارس قبل التغيرات التي بدات في نهاية الستينات ، النفور الراسخ فيها من اتاحة فرصة تتحدى الولد اللامع او المتحمس حقا . ومنها ايضا المشكلة المستمرة والمتمثلة في عدم توجيه انتباه كامل للموضوعات غير المحبوبة ، مثل الرياضيات. وقد زاد في خطورة تلك السيئات وجود نقص حاد في المعلمين المتخصصين الذين تجذبهم الاجور السخية في اماكن اخرى . اما الان فهناك فائض من المعلمين ، ولكن الصعوبات الكامنة في الاختيار الحر تثير مشكلات .

فقد لاحظ « مكتب الولايات المتحدة للتربية » عام ١٩٥٤ ـ ١٩٥٥ ان ٢٣٪ من المدارس الثانوية في ارجاء البلاد لم تقدم مقررات دراسية

في العلوم الاساسية او في الرياضيات . وذلك الآن تاريخ قديم* وربما اعطت هذه الملاحظة انطباعا خاطئا حتى في تلك الايام (لان نسبة ٢٣٪ تضم العديد من المدارس الريفية الصغيرة التي تقدم التعليم لحوالي ٦٪ من مجموع طلاب المدارس الثانوية فقط) . الا انها تنبه الى اهمال اوسع للموضوعات الاساسية جدا بالنسبة لمستقبل مجتمع تقني . وقد بينت « المنشأة القومية للعلوم » عام ١٩٦١ ، فضلا عن ذلك ، ان العديد من معلمي المدارس الثانوية الذين كلفوا تعليم الرياضيات والعلوم لا يملكون اكثر من معرفة عرضية بالموضوعات التي يدرسونها . وقد ادى تباطؤ الصناعات الفضائية والجوية في مطلع السبعينات الى تحول مفاجيء نحو المدارس والمعاهد العليا التي تعد المدرسين المتخصصين في الرياضيات والعلوم ــ بدلا من المعلمين العاديين . يبقى ان نرى ما اذا كان ذلك يشكل ظاهرة مؤقتة أم لا ، وكيفية تأثيره في التكوين العلمي داخل المدارس .

ان العلوم العامة ، والفيزياء ، والكيمياء ، وعلم الحياة ــ لئلا نقول شيئا عن اللغات الاجنبية والمعلومات عن البلدان الاجنبية ــ لا تحصل على شعبية عالية في استطلاعات الآراء . وحين يأخذها الطلاب ، يكون ذلك عادة بمستوى بدائي جدا ، بالرغم من توافر كتب امريكية من الدرجة الاولى لاولئك الذين يرغبون في تنشيط انفسهم ، ولاسيما في المستوى الجامعي ، حيث مايزال ممكنا معالجة الكثير من خمول المدرسة الثانوية . وبالرغم من أن برامج أكثر غنى ، ويفترض فيها أن تكون أكثر تطلبا ، تظهر الآن بصورة أكثر تكرارا وبروزا ، فان على الملاحظين الاجانب الا يتوقعوا أشياء مثيرة جدا في معظم الحالات . وربما استطاعوا ان يصنفوا هذه البرامج على انها « طبيعية » ، بالرغم ان المعايير يمكن ان تتعدل في جميع أرجاء البلاد بصورة جلية ، فيما اذا ســاد المثال الحالي لبعض

---

* للوقوف على عرض وتحليل لهذا النقد في تلك الفترة التكوينية للتربية الامريكية انظر كتابي المجتمع والمدارس والتقدم في الولايات المتحدة ، ١٩٦٥ ـ

Society, schools and progress in the USA, 1965

وبخاصة الصفحات ١١٢ ــ ١١٧ ، و ١٦٥ ــ ١٦٦ ، و ١٦٨ ــ ١٧٤ .

التكثيف الذي تحث عليه الحكومة الفدرالية . الا ان مناطق عديدة ، وولايات بكاملها ماتزال على كل حال لامبالية او غير واعية ، وكثير من المربين المحترفين مايزالون راضين عن انفسهم .

ولا عجب بعد ذلك ، اذا كان الشاب الامريكي الوسطي متخلفا عن مثيله الاوربي قرابة سنتين في مواده الدراسية (وقد يكون اكثر من ذلك في حالات خاصة) . فالعديد من الموضوعات يجب ارجاؤها في الواقع حتى الجامعة ، بالرغم من انه يترتب على الطالب الاوربي ان يحصل على مستوى عال فيها قبل ان تكون هناك امكانية للالتحاق بالجامعة . الا ان الاشياء تحسنت الى حد كبير — في المدارس الثانوية الاكثر حماسة على الاقل — بعد الانخفاض الكبير للمستوى العلمي في الخمسينيات . كما ان علينا الا نفترض ان انحطاط البحث العلمي بدأ حينئذ،اوحدث فجاة فيما بعد . فهناك ناقد متطرف للتربية الامريكية،الا انه عالي القدر والتأثير،وهو الدكتور ر. م. هوشينز Dr. R. M. Huchins الذي راس جامعة شيكاغو في وقت ما ، اعلن انه « في مطلع القرن العشرين كان كل شاب يحمل شهادة نهاية الدراسة في ليسيه Lycée فرنسية ، او جمنازيوم Gymnasium المانية ، او ليسيو Liceo ايطالية ، قد اكتسب في سن الثامنة عشرة ، بعد ١٢ عاما من الدراسة :

قدرا من المعرفة في المواد الدراسية يساوي تقريبا ثلاثة خريجين في جامعات الولايات المتحدة معا ، بعد ١٦ عاما من الدراسة ، وفي سن الـ ٢٢ تقريبا . واذا ما تخصص طالب جامعي في امريكا في الرياضيات فانه سيصل في سن الـ ٢٢ الى فروع مثل حساب التكامل والتفاضل ، والهندسة التحليلية ، والمعادلات التفاضلية . في حين ان الخريجين في المدارس الثانوية الاوربية من الطراز القديم ، في سن الثامنة عشرة كانوا يعرفون الاساسيات في معظم هذه المجالات ، وكانوا يعرفون ايضا بالقدر نفسه ثلاثة مواضيع اخرى على الاقل وهي : اللاتينية ، واليونانية ، ولغتهم القومية(*) .

---

* R. M. Huchins, The conflict in Education. New York : Harper & Raw, 1959, Page 38

ان ملاحظا خارجيا ، مثل الامريكي الدكتور هيشنز Dr. Huchins يمكن ان يحس بصدمة حتى من التباينات المعاصرة ، التي ليست متطرفة الى هذا الحد . الا انها تشكل علائم في كل مكان على أن الامريكيين الحاصلين على معلومات افضل يحسون بها ايضا . فالعديد من الشركات التي تقدم منحا دراسية على المستوى الجامعي تلح على حدود دنيا معينة قبل اعطائها ، وهي لذلك لا تجد في بعض الحالات متقدمين لتلك المنح . والدراسات الحديثة مثل « الدراسة الدولية للتحصيل في الرياضيات لعام ١٩٦٧ » ، والمقارنات اللاحقة لها ماتزال تثير عجب القادة الامريكيين من أن التوقعات قليلة جدا بصدد المدرسة الثانوية الامريكية . فما ان يغادر الامريكيون المدرسة او الجامعة حتى يبذلوا جهدا كبيرا في الحقيقة — وبايقاع يجعل بعض الاجانب يشعرون بالاعياء تقريبا لمجرد ملاحظتهم . ولكن الصدمة ازاء قسوة التنافس التي يتسم بها عالم المهنة تؤجل بالنسبة للعديد من الاولاد الامريكيين حتى يتركوا الجامعة في سن الـ ٢٢ .

لقد ذكرنا حتى الآن تأثيرين جانبيين للاهتمام المتزايد بالكيف والشمول : الالتحاق المتزايد بالمدارس الاهلية في سنوات « المدرسة الثانوية العليا » على الاقل ، بالرغم من أن الاجور قد تكون معادلة لاجور الجامعة ، والمحاولات المبذولة لتحسين الفرص أمام الاولاد السودالمدنيين وأقليات محرومة أخرى . وفي الحالة الاخيرة ، وبعد الاخفاق المأساوي لنقل الاولاد بالسيارات الكبيرة « Busing » ، من حيث استخدامه وسيلة لتحقيق المزيد من التكافؤ ، لجأت بعض المناطق الى اعادة رسم حدودها في سبيل توفير مدارس محلية اكثر اختلاطا مع فرص افضل لتشجيع العمل الجيد . الا أن هناك تطورا آخر يجب ذكره . فالمدارس الدينية (الكاثوليكية) تعد عامة اكثر تقيدا بالامور الشكلية والتقاليد في التعليم ، وأشد ضبطا . وقد تضاءلت شعبيتها بصورة بارزة حتى بداية السبعينيات ، واغلق العديد منها ، ولكن يبدو أن عددا منها استقر منذئذ ، وراح بعض الآباء يتطلع اليها من اجل التعليم « الفعال » اكثر منه لاسباب دينية . (وتلاحظ الظاهرة نفسها في فرنسا وايطاليا ، حيث

يتطلع الآباء الطموحون الى المدارس الكاثوليكية بالرغم من كونهم غير متعصبين دينيا نظرا لتعليمها « المتين ») .

وبالرغم من جميع هذه التغيرات ، استمرت تقديرات « هيئةامتحانات الدخول الى الجامعة » في الهبوط حتى وقت كتابة السطور . وتحاول المخططات الرئيسة للتعليم العالي التي تطبق في عدة ولايات ابعاد الطلاب غير المناسبين عن الجامعات وتوجيههم نحو معاهد بديلة (مثل « كليات المجتمع Community Colleges » ، التي تجمع بين السنتين الاوليين في التعليم العالي وانواع كثيرة من التقديمات الاضافية من النوع المهني ، او المتمم ، او نصف الترويحي) ، الا ان نسبة الالتحاق العام بالتعليم العالي استمرت في التضخم . لذلك كان من المفيد أن ننظر ، عند هذه النقطة ، في بعض خصائص التعليم العالي الامريكي .

المعاهد والجامعات :

لقد ادركنا في نقاط متعددة من هذا الفصل أن هناك توقعات خاصة بصدد الجامعات الامريكية . كما لاحظنا أن أكثر من نصف الشبان في سن الـ ١٨ يباشرون على الاقل نوعا من « التعليم العالي » ، كما تدعى جميع اشكال التربية بعد الثانوية . وقد ادى النمو السريع للمعاهد او الكليات الصغرى Junior colleges ومعاهد أو كليات المجتمع Community Colleges التي تقدم سنتين من الدراسة بعد الثانوية ، الى تشويش الكثيرين بشأن التحول الجاري . فخلال السنوات العشر من ١٩٦٢ الى ١٩٧٢ ، تضاعف الالتحاق بالكليات الصغرى أربع مرات . ومن الصعب تقديم أرقام صحيحة ، لعدم الدقة في تعريف المصطلحات على الارجح . الا أن مكتب الولايات المتحدة للتربية أوضح عام ١٩٧٢ أن ٦ر١ مليون طالب مسجلون في الكليات الصغرى ، وأن العدد يمكن أن يرتفع الى ٣ ملايين بحلول ١٩٧٥ ، (وهناك حساب بديل ، ولكنه خبير ، يشير الى أن عدد الملتحقين بالكليات الصغرى يمكن أن يصل حتى ٥ ملايين بحلول ١٩٧٥) . والواقع ، انه حين تحرير الكتاب كان هناك ٣٠٧٠ معهدا وجامعة تضم معا ١١ مليون

طالب ، يعلمهم نصف مليون مدرس . والمبالغة في الفروق بين هذه المؤسسات العديدة ، والطلاب والمساقات الدراسية شبه مستحيلة (لانها أمور قائمة فعلا) .

ان معدل الزيادة في الالتحاق بالكليات الصغرى يبلغ ضعف الزيادة في الالتحاق العام بالتعليم العالي ، وهذا الواقع وحده مسؤول عن بعض التزايد الهائل .والمساقات الدراسية في الكليات الصغرى وكليات المجتمع تغطي عمليا كل اهتمام يمكن تصوره ـ من الصف الاول الحقيقي في التعلم العالي (بالنسبة للذين لم يحصلوا على نتائج جيدة في المدرسة الثانوية على الاقل) ، الى المهارات المهنية ، أو المنزلية ، أو الترويحية ، الى الفرص التربوية العلاجية . لذلك كان من الصعب الاتكال على اي نوع من التعريفات عما يعنيه « التعليم العالي » . وهذه الامثلة العملية القليلة ستوضح هذه النقطة ، كما ستبين ايضا عدم ثبات اي تنبؤ بصورة عامة.

لقد حسب مكتب الولايات المتحدة للتربية ان مجموع مؤسسات التعليم العالي عام ١٩٧٠ بلغ ٢٥٦٥ مؤسسة.أما لجنة كارنيجي Carnegie للتعليم العالي فقد قدرت في تقريرها لعام ١٩٧٢ عدد هذه المؤسسات بـ ٢٨٢٧ مؤسسة ، وقد نظرت في حسابها الى المباني الجامعية المختلفة على أنها مؤسسات متعددة ، ويبدو ذلك صحيحا اذا اخذنا بالحسبان أن بعض المباني (العائدة لمؤسسة واحدة) قد يبعد بعضها عن بعض اميالا عديدة ، ويقع في أجزاء مختلفة من الولاية ، ويخدم اغراضا مختلفة. أما الرقم الذي أعطته لجنة كارنيجي لعدد الملتحقين بالتعليم العالي عام ١٩٧٠ فقد كان ٨٥٠٠٠٠٠ طالب ــ وهو يمثل ٣٥ ٪ من الشبان في المدى العمري المقابل لهذا التعليم ، وينتج عن تسجيل مايزيد على ٥٠ ٪ من الشبان في سن الـ ١٨ . وبناء على ذلك ، فان الالتحاق بالتعليم العالي يتوقع أن يصل (حتى مع بعض الانخفاض في معدل النمو) الى ٥٠ ٪ من مجموع الفئة العمرية المقابلة ، بحلول عام ٢٠٠٠ .

وبحسب الاتجاهات السائدة ، يتوقع أن يصل عدد الملتحقين بالتعليم العالي عام ١٩٨٠ الى ٥ر١٣ مليونا . واذا افترضنا حدوث بعض التعديل

في الاتجاهات (نتيجة لعوامل منها التوصيات الخاصة للجنة كارنيجي بشأن اعادة تنظيم الدراسات الجامعية) ، فان العدد المتوقع للملتحقين عام ١٩٨٠ يبقى مع ذلك ١٢٫٥ مليونا . (ونريد أن نذكر ان عدد هؤلاء كان أقل من ٣ ملايين حين صدور الطبعة الاولى من الكتاب عام ١٩٥٨) .

ويمكن تكوين فكرة عن الطريقة التي يتم بها التخطيط من اجل مواجهة هذه الاعداد من توصيات لجنة كارنيجي التي لقيت اهتماما واسعا . فقد أوصت هذه اللجنة في سبيل ـ تحقيق اغراض مختلفة منها ـ خدمة هذه الاعداد ، بأن يلجأ خلال الستينيات والسبعينيات الى ما يلي :

آ ـ نشر تقديمات المعاهد ذات السنتين والقبول المفتوح على نطاق واسع .

ب ـ انشاء من ١٧٥ ـ ٢٣٥ كلية مجتمع جديدة بحلول ١٩٨٠ (يقام حوالي نصفها في المناطق الحضرية الواسعة) لخدمة تربية الكبار والاهتمامات المهنية أيضا .

حـ ـ انشاء من ٨٥ ـ ١٠٥ « كلية شاملة Comprehensive Colleges » جديدة بحلول ١٩٨٠ (يقام حوالي نصفها في المناطق الحضرية الواسعة).

وقد أوصت اللجنة أيضا بزيادة في النمو تبلغ ٣٢ ٪ في معاهد الفنون الحرة Liberal arts ذات السنوات الاربع ، وبمعدل نمو مماثل في مؤسسات مهنية متخصصة لزيادة الالتحاق بنسبة تقارب الـ ٥٤ ٪ خلال العقد الكائن من ١٩٧٠ ـ ١٩٨٠ ، وأوصت اللجنة فضلا عن ذلك بتقوية المؤسسات الاهلية للتعليم العالي ودعمها . واستنادا الى تقرير « مجلس كارنيجي لدراسات السياسة في التعليم العالي » لعام ١٩٧٧ ، بدا أن مستقبل المؤسسات الاهلية للتعليم العالي في الولايات المتحدة ـ تلك المؤسسات التي تضم بعضا من أكثر المؤسسات شهرة وامتيازا ـ سيكون في الواقع محفوفا بالمخاطر طوال الثمانينيات ، نظرا للتضخم ، وارتفاع الاسعار ، وعدم الاستقرار الدولي بشأن النقد والتوظيفات .

وقد قيل أن حوالي ربع الجامعات والمعاهد الاهلية التي يصل مجموعها الى ١٦٠٠ جامعة ومعهد يعاني من مصاعب خطيرة .

وقد بينت مقارنة اجريت خلال عام ١٩٧٧ بين الجامعات الاهلية المتفوقة العشر ، والجامعات العامة المتفوقة العشر في مجالات الحقوق ، والاعمال Business ، والدراسات التربوية ، أن تلك الجامعات الاهلية العشر ارفع مكانة من مثيلاتها العامة ، بالرغم من أن ستا من الجامعات العشر الاولى في مجال الدراسات التربوية وحدها كانت مـن الجامعات العامة . الا أن غير الامريكيين يجب ان يلاحظوا أن اية منشاة ، مهمـا كانت » لا يمكن أن تكون عمليا « متفوقة كليا » أو « متخلفة كليا » . فالاقسام في المبنى الجامعي نفسه (أو في عدة مبان تشكل جامعة واحدة) تختلف أشد الاختلاف في الامتياز والشهرة .

ونظرا للفروق المذكورة فيما سبق ، فان « التخرج » في المدرسة الثانوية ، أو حتى الحصول على « مشاركة associateship » في الآداب او العلوم بعد دراسة سنتين في معهد صغير او كلية صغرى Junior college تعني أشياء مختلفة جدا من مكان الى آخر . لذلك ظهر نظام معقد لتقويم الملاءمة للدخول الى الجامعة ، يتوقف عادة على قبول معايير تتفق عليها اتحادات للمعاهد والجامعات . وهذا النظام يخدم بكفاءة من « خدمـة الاختبارات التربوية » في برنستون Princeton و « هيئة امتحانات الدخول الى الجامعات » ــ وهما منظمتان مستقلتان ــ وهيئات اعتمادية اخرى ، ذات معايير مختلفة احيانا .

اما النمط العادي للتعليم العالي فهو يتمثل في تقديم اربع سـنوات من الدراسة الجامعية الاولى في معهـد College » (قد يكون جزءا متكاملا من جامعة ، بالرغم من أن معاهد شديدة الاهمية ليست كذلك) واتبـاع ذلـك بمـدارس عليـا graduate Schools او « مدارس مهنيـة Professional schools » . ويتمثـل الافتراض التقليـدي في أن « معاهد الآداب والعلوم الحرة » تقدم التربية العامة general education

بصورة رئيسة ، الا ان نصف المقررات الدراسية هي مقررات مهنية ، مثل الدرجات الممنوحة . فالبكالوريوس في الآداب B. A او في العلوم B. S تتبع اربع سنوات دراسية . ودرجة الماجستير M. S او M. A يمكن الحصول عليها في سنة اضافية ، ودرجة دكتوراه الفلسفة PH. D بعد سنتين أخريين . وتبدا الدراسة من أجل درجة في الطب اثر التخرج في دراسة جامعية تبلغ اربع سنوات ، ويتكرر الشيء نفسه في الاعداد لدرجات متينة في دراسات الاعمال ، والهندسة وما شابهها . وهناك درجات اخفض مستوى في موضوعات مهنية (تأخذ غالبا الاسم نفسه) وتقدم غالبا في المعاهد .

سيقال المزيد عن التعليم العالي واعداد المعلمين في قسم لاحق . أما مهمتنا الحالية فهي توضيح البنية . لذلك يمكننا ان نتعرف ببساطة ان تربية المعلمين وتدريبهم يتمان أيضا في المعاهد ، التي تشكل عادة جزءا من جامعة ، او التي ظهرت حديثا بكامل حقها ، على هيئة « جامعات تابعة للولايات » . وبعض هذه الجامعات واسع وغني جدا . فالولايات مسؤولة عن شهادات المعلمين ، وهي حريصة على توفير حاجاتها منهم ، لذلك كانت على استعداد لتخصيص الاموال لمعاهد الولاية .

ويضم مدى المعهد النموذجي عدة مساقات قد توفرها مدارس تحمل اسماء اقل ضخامة في اقطار اخرى ، او لا تحمل اسم « مدرسة » على الاطلاق . وتمنح المعاهد الامريكية بحرية درجات في موضوعات قد تمنح شهادات ادنى في أمكنة أخرى . والتركيز فيها على الدراسة المستقلة النقدية يقل كثيرا عما هو قائم في الجامعات الاجنبية ، ويزداد بصورة كبيرة على الدوام اثناء المحاضرات . وفي هذه المحاضرات يوجد غالبا حمل ثقيل متكرر بعض الشيء .

ان الاساتذة الاجانب يجدون الطلاب الامريكيين عامة طيعين اكثر مما اعتادته اذواقهم ــ وهذا شيء مثير للدهشة في ارض الحريات . كما يرون ان الدرجات النهائية و « الساعات المعتمدة » تعطى اهمية أكبر من

الامتحانات الدقيقة أو القراءة النقدية التي تتوقع من الطلاب في كل مكان خارج امريكا الشمالية ، بل ان الجامعة الامريكية الممثلة التي تحتل البطولة في اخلاصها (لنموذج التعليم العالي الامريكي) لا تستطيع الادعاء بأن الانشطة اللاصفية للطلاب المتوسطين قبل التخرج توفر لهم تعويضا حقيقيا نقديا عن السلبية الصفية . فالخبرة الكلية للطلاب (التي اقتصرت غالبا على اجابات موضوعية في عدة اختبارات مروا بها) تركتهم مرارا غير مدربين على النقد او النظر الى الاشياء من الخارج ، كما تركتهم غالبا دون اعداد في المعرفة الاساسية . وحياتهم الجامعية لا تساعدهم دائما على تصحيح مساوىء المدرسة .

اما الطلاب الخريجون او الاكثر تقدما ، فيعملون غالبا بصورة منهجية، في « البحوث الفصلية Term papers » أو « المقالات Essays » التي يجب أن تكون غزيرة التوثيق بالحواشي والمصادر ، ولكن في عمل هؤلاء الكثير من جمع الوثائق ، والقليل من البحث العلمي المستقل ، الى حد انهم ربما سألوا المدرس مرارا عما اذا كان يطلب «بحثا» أم « عملا أصيلا » . والحقيقة ان هذا التمييز خال من المعنى خارج امريكا الشمالية . وفي الحالات المتطرفة يسهل تجنب المشكلات عن طريق « أمالي » الاستاذ أو اعتماد « كتاب للمقرر » ، ويمكن أن يسمع المرء طلابا كسولين أو أقوياء مشاكسين يقسمون انهم « لم يفتحوا كتابا على الاطلاق » . على أن متطلبات القبول الاصطفائية ، والحاق المواهب على أساس التنافس (المواهب المتطورة فعليا في الحقيقة) بدأت تبرز التباعد الاجتماعي والاكاديمي بين الاقلية المتميزة من المعاهد والاكثرية التي مازالت قائمة بأوضاعها . فقد وضعت عدة معاهد صغيرة « للفنون الحرة » ، والمعاهد الشهيرة الشديدة الاصطفاء معايير عالية منذ زمن بعيد .

على اننا يجب الا نغالي في ابراز الجانب السلبي للانجاز الغزير . فبالرغم من أن الامريكيين يواصلون القول بأن كل هؤلاء الشبان والشابات ملتحقون « بتعليم عال » ، ويضعونهم نتيجة لذلك في وضع سخيف غير مؤات وغير ضروري عندما يقارنون بطلبة الجامعات في البلدان الاخرى

بالرغم من ذلك يحصل معظم طلاب الجامعات الامريكية على شيء لايتوافر لمعظم اقرانهم الاجانب ـ الا وهو تـذوق لعناصر التعلـم الاكاديمي ، وموطىء قدم على سلم التقدير الاجتماعي والتقدم اللذين يوقفان فـي الاماكن الاخرى على المهن العلمية . فكل فرد في الولايات المتحدة يجب أن يحصل على هذا الحظ ، لذلك كان على كل مهنة أن تكون مهنة علمية على نحو ما ، وملائمة لدرجة علمية . وهذه مبالغة حول نظرة الامريكيين العاطفية ازاء المكانة العلمية ، ولكنها تحمل تماثلا يمكن تعرفه شانها في ذلك شان كل صورة كاريكاتورية . فالتمريض ، والمحاسبة ، وخدمات الطعام والترفيه ، وخدمة الحكومة المحلية ، والاعلان ، والتجـارة ، والصحافة ، تمثل مجريات جامعية نموذجية في الولايات المتحدة ، بالرغم من أنها ليست كذلك في الاماكن الاخرى .

ومن بين الـ ٢٨٠٠ مؤسسة للتعليم العالي عام ١٩٧٢ ، عدت لجنة كارنيجي افضل ١٥٠ مؤسسة علـى انهـا « جامعات للبحوث تمنـح الدكتوراه » ، كما صنفت ٧٠ مؤسسة أخرى أو نحو ذلك على أنهـا « جامعات تمنح الدكتوراه » ، ضمن فئة أدنى من الاولى ، الا أنها تضم مع ذلك مدارس عليا وبعض تسهيلات البحث . والـ ٢٢٠ مؤسسة هذه يمكن مقارنتهـا بصـورة عادلـة مـع الجامعات ، ومعاهد الهندسـة والتجارة في اوربا في معاييرها الفكرية والمهنية Polytechnics . وبالرغم من أن فئة ضئيلة نسبيا من الامريكيين تلتحق بمدرسة مهنية عاليـة (للخريجين) ، فان نسبتها ربما كانت ضعفي الفئة المماثلة في بريطانيا علـى الاقـل .

وفي هـذا المسـتوى ايضـا ، هنـاك « زمـالات التـدريـس Teaching Fellowship » وسلالم اخرى في الحياة الاكاديمية ، تشجـع العديدين من الباحثين الشبان الموهوبين في الولايات المتحدة على المثابرة على بحوثهم وخدمة المتعلمين الجامعيين ضمن شروط مواتية جدا . فالمكتبة وتسهيلات البحث المتوافرة في فضليات الجامعات الامريكيـة ، وفـي الحقيقة ، في بعض اقسام العديد من الجامعات غير المتميزة جدا أيضـا ،

رائعة بحسب جميع المعايير الدولية . ويتوافر أيضا لاولئك الشبان الاكاديميين المتازين تدريس جيد وتوجيه دؤوب ضمن حلقات بحث تتسم بروح الصداقة والاثارة تخجل ازاءها العزلة المكافحة للباحثين في العديد من جامعات العالم . على أنه يجب ان نتذكر هنا اننا نتحدث عن الاقلية من الطلاب الجامعيين الباحثين ، لا عن الطالب النموذجي في الدرجة الجامعية الاولى ، أو في الحقيقة ، عن المرشح النموذجي للماجستير . ففي هذه الاوضاع يشكو العديد من الطلاب من الانعزال .

وإذا ما استثنينا العديد من درجات الماجستير او الدكتوراه في « التربية » ، فان الدرجات الامركية العليا يمكن مقارنتها غالبا بالدرجات المماثلة في اوربا ، في الجامعات الامريكية الاكثر اصطفاء وتحديدا لطلابها على كل حال . وللمدارس الخاصة بالخريجين غالبا مناهج متخصصة دقيقة وسليمة . ومن المدهش أن نرى أنه بالرغم من أن درجة البكالوريوس في الآداب أو العلوم ، على سبيل المثال ، قد تكون افضل قليلا في مستواها من البكالوريا Baccalauréat او الآبيتور Abitur أو الشهادة العامة للتربية بالمستوى المتقدم General certificate of Education at Advanced level ، فان مستوى الدكتوراه يعادل في معظم الاحيان مستوى الدكتوراه في الفلسفة PH. D. في بريطانيا . الا أن ذلك لا يمكن أن يقال عن المعاهد بصورة عامة . ان ييل yale ، وهارفارد Harvardوبرنستون Princeton ومؤسسات بارزة اخرى جامعات رائعة بحسب جميع المعايير . كما ان الجامعات التقنية العظمى تعد أمثلة تحتذى في العالم . وهناك عدة معاهد وجامعات أخرى للبحث تضم أقساما متخصصة ممتازة تجذب النخبة الفكرية في امريكا والاكاديميين من جميع أرجاء العالم بفضل مواردها التي لا مثيل لها (وللمرتبات الامريكية فضل في ذلك أيضا) . ولكن هذا لا يمكن ان يسوغ دفاعا أعمى عاما عن كل ما يسمى تعليما عاليا Higher Education .

ويستخلص من هذا الوصف أن « التعليم العالي » الامريكي يختلف

عن التعليم الموجود في الامكنة الاخرى ، وهو يمثل الذروة لا من حيث اتساع مدى التعليم عن اي مكان آخر فحسب ، بل انه نفسه يغطي مدى واسعا جدا من الاهتمامات ايضا ـ وهذه الاهتمامات تقع في مستويات مختلفة جدا . ويعيد كيبل Keppel الى الذاكرة في الواقع القول القديم حول « الرإءات الست » في بعض مقررات السنة الجامعية الاولى في بعض المعاهد وهي : القراءة العلاجية Remedial reading والكتابة العلاجية والحساب العلاجي . الا اني أستطيع القول بامانة كاملة إني درست في مؤسسة السيد كيبل (هارفارد) مقررين دراسيين في مستوى التخرج كانا من اكثر اللقاءات اثارة في حياتي . وفي الطرف الاخر ، وفي مكان مختلف جدا ، كان الطلاب الخريجون في مستوى تحصيلي يماثل مستوى طلاب جيدين في السنة الثانوية السادسة في انكلترا Sixth form ، ويعرف الامريكيون انهذهالفروق موجودة،ويسلمون بها بالرغم من انهم يأسفون لبعضها . ولكنهم نادرا ما يعرفون مداها الواسع.

ولعلنا نكون أكثر عدلا مع الولايات المتحدة ، واكثر صدقا فيتقديرنا للعبقرية الامريكية اذا قبلنا أن التربية الجامعية هناك ، تشكل بالنسبة للعديد من الذين يتلقونها ، خبرة اجتماعية او قبل ـ مهنية ، اكثر منها خبرة في البحث الاكاديمي الجدي . ففي الحرم الجامعي الامريكي ترى الشبان من الرجال والنساء الذين يعدون لجميع انواع المهن ، وينتمون الى أصول مختلفة ، يختلطون بحرية لمناقشة استجاباتهم للعديد من مشكلات الحياة . وتدرج هيئة التدريس The faculty ضمن واجباتها أن تضع نفسها تحت تصرف الطلاب لجميع أنواع الاستشارات. اضف الى ذلك انه يوجد هناك « عميد للرجال » و « عميدة للنساء » يكلفان العناية بصالح مواطني المستقبل في واحد من أكثر مجتمعات الارض ميوعة . وتتوافر أيضا الخدمات الطبية والنفسية ، ويساعد المرشدون المهنيون بالتخطيط للحياة الدراسية والمهنية . ومما يرتدي قيمة كبرى لدى معظم الشبان حصولهم على تماسات شخصية مع باحثين علميين حقيقيين ومع صانعي التقدم . وربما حظيت هذه الفرصة الرائعة بتقدير أكبر لو أن جميع الطلاب انتبهوا الى أن معرفة الوقائع

والتصميم على اجراء بحث مستقل في المصادر الاصيلة تشكل مكونات جوهرية للمناقشة السليمة . وقد تم تحقيق ذلك في اقلية صغيرة من الجامعات والمعاهد ، وفي بعض الاقسام النشطة (الا أن ذلك ليس شائعا بعد) في مؤسسات أخرى . لقد نوهنا اثناء حديثنا عن الدنمارك بقيمة « المدارس الثانوية الشعبية » على انها نوع من بيوت الانزواء المصممة ضمن مفاهيم علمانية . والحرم الجامعي في امريكا لا يمثل ذلك تماما ، الا انه يخدم غرضا مماثلا من بعض الجوانب ، وهو يجمع أيضا شبانا من النساء والرجال يأتون من بيئات مختلفة .

ان حياة الحرم الجامعي النشطة بالطبع جزء لا يتجزأ من التربية الجامعية . وهي ليست طائشة بالقدر الذي تصوره أفلام السينما ، الا ان لعب كرة القدم وكرة السلة بصورة شبه محترمة والذي يمارسه طلاب رياضيون بصورة رئيسة التحقوا بالجامعة او المعهد من أجل هذا الغرض بالذات ودون اهتمام كبير بالصفات الاخرى) يعد مكونا رئيسا من مكونات المشهد الجامعي النموذجي . ويجذب العديد من الجمعيات الوظيفية والكثير من الاخويات الرجالية والنسائية (التي ترتبط عادة باهتمامات مهنية) انتباه الطلاب . وبعض هذه الجمعيات والنوادي محصور بفئات اجتماعية ، الا أن ذلك ليس نموذجيا . والتكريس لاخوية ما (Fraternity) يمثل مزيجا من الخدمة الدينية والمسرحية الدرامية اليونانية . ويؤخذ غالبا مأخذ الجد بالرغم من ذلك لان الانتماء الى أخوة بالغ الاهمية.وهناك نقص نسبي في النوادي الادبية والسياسية والفلسفية والمتشككة عامة ، تلك النوادي المألوفة للطلاب الاوربيين .

لذلك كان تصاعد الشعور الطلابي في أثناء الستينيات مفاجئا للعديدين . لان تشكك الطلاب والتلامذة العارم بالسلطة في المانيا ، وفرنسا ، ودول اوربية أخرى (والذي انتقلت عدواه الان الى اليابان) لم يجد غالبا نظيره الكامل في الولايات المتحدة ، لاسباب متنوعة . الا أن التشكك الذي غدا شديد المرارة مثبطا للعزيمة حول التورط الامريكي في فيتنام ، والاهتمام العميق (الذي شعر به الكبار أيضا) بالفقر

والحرمان التربوي ضمن الولايات المتحدة ، قاد الى مقاومة ايجابيــة للمعايير القديمة اكبر بكثير مما جرى حين انسحب الساخطون ببساطة . وفضلا عن ذلك ، فان العمل الطلابي او مجــرد الدراســة الصحيحة للمشكلات العالمية سرعان ما أضفى نبرة جديدة من الالحاح حلت محــل عدم التساؤل الناتج عن ضعف الخبرة والذي كان الطابع المميز حتــى نهاية الخمسينيات .

وحين ننظر الى الوراء في احتجاج الطلاب خلال السنوات الثماني أو العشر التي تلت اضطرابات جامعة بركلي Berkeley لعــام ١٩٦٤ ، والتي انتقدت السياسة الامريكية في ما وراء البحار (وبخاصة في فيتنام) نرى أن العديدين يعتقدون الان انه كان هناك هياج « يساري » واســع وعنيف في معظم الحالات ، ربما شاركت فيه الغالبية حتى حدوث الركود الاقتصادي عام ١٩٧٥ ، ذلك الركود الذي اجبر كل فرد على التفكير في مجرى حياته الخاص . فقد بينت دراسات كارنيجي التي أجريت عامي ١٩٦٩ و ١٩٧٥ ونشرت عام ١٩٧٧ ، انه كان هناك قدر من الراديكالية أقل بكثير مما حملت وسائل الاعلام الناس على اعتقاده ـ في السياسة او في اختيار الدراسات التي تعد بمستقبل مهني جيد علــى الســواء . وقد بدت المحافظة الحذرة ، في الواقع ، مميزة للقسم الاكبر من الطلاب. فحوالي ٥ ٪ فقط من الطــلاب ، والباحثــين في الدراســات العليــا ، والمدرسين الجامعيين أطلقوا على أنفسهم اســم « يســاريين » في كلتــا الدراستين لعامي ١٩٦٩ و ١٩٧٥ ، اما الاغلبية الساحقة فقد كانــت « في منتصف الطريق » أو متحررة باعتدال في مجال السياسة . وفي الحيــاة الشخصية ، كان هناك تحول بالطبع في عادات الطلاب بالمقارنــة مع العادات السائدة في الاوساط الاخرى : الا أن المحافظة تسود فــي تفانيهم للحصول على عمل جيد .

لقد بدا الطلاب الامريكيون غالبا اقرب الى التمسك بالاعراف أو ضعيفي التمييز على الاقل ، في نظر الزائر الذي اعتاد سياسات الطلاب ومواقفهم التي تنتقد عــادة « السلطات » التقليدية ـ لا منــذ ١٩٦٠

فحسب بل قبل ذلك بكثير . وقد وصلني الى انكلترا مؤشر مزعج بعض الشيء حول ذلك عام ١٩٥٥ ، ثم وصلتني عدة وظائف كتابية للطلاب في وقت لاحق . ذلك انني نوهت في محاضرات حول الفلسفة الاجتماعية ومقارنة للآراء التربوية ، بأن الافتراضات الليبرالية التقليدية للعالم الغربي تتصف بطابع غريب بعض الشيء لدى الطلاب الامريكيين (الخريجين بصورة رئيسة) . وهكذا جمعت قواي مع أساتذة للفلسفة وأفراد ذوي علاقة بالموضوع لتصميم استبانات واختبار بعض موضوعات النقاش . وقد كشفت هذه الاستبانات عن وجود نفور ظاهر في صفوف الطلاب من الاعتراف بالمطالب الاساسية للافراد والاقليات في مجتمع متعدد الفئات . كما بينت وجود خشية من تشجيع الفروق الفردية البارزة ، حتى في انواع متكاملة من الفروق ، واتكال قوى على « الزعامة» وانواع اخرى من العبادة للرجال العظام أو « للخبراء » . وقد كشفت بالتأكيد عن عدم وجود اهتمام قوى بالاستجابات الشخصية المستقلة المسؤولة .ويبدو هذا كله في الولايات المتحدة الامريكية باعثا على السخرية الى حد الغرابة . ويمكن ان يضاف هنا أن هذه الاسئلة لم تقل أو لم تقتضي مباشرة شيئا حول السود أو الشيوعية . بل ان الامر على العكس من ذلك ، فحين كانت المفاهيم تقتطف مباشرة من المصادر الشيوعية ، أو حين كانت تفاصيل النشاط التربوي أو « الجماعي » في البلدان الشيوعية تجرب على هؤلاء الامريكيين الخريجين ، كانوا يجدونها اكثر الفة وقبولا من معظم المفاهيم المضادة السائدة في الديموقراطيات الغربية الليبرالية — ومن هذه المفاهيم تلك التي ترتبط بالآباء المؤسسين الامريكيين ، واولئك الذي دافعوا عن حقوق الانسان خلال العصور .

ولنقل مرة اخرى ، ان النقد المتضمن هنا لا يمثل هجوما على المؤسسات الامريكية.انما هو مؤشر اخر لاثر المكننة والعلاقات الصناعية في المفاهيم الديموقراطية للكرامة والمسؤولية الانسانية . وهو يلفت النظر بصورة خاصة لوضوحه الشديد في بلد شيد على شرعة حرية الانسان ، ونذر نفسه للتقدم . فالرخاء الحديث يستند بالطبع الى الانتاج الواسع النطاق للسلع المنمطة . والبضائع والفرص تنتج بهذا

الشكل ـ بل والمدارس والكتب أيضا ، اما عقول الرجال والحريات فهي سن مادة اخرى .

هناك ملمح للحياة الاجتماعية الامريكية ، جلي بدرجة كبيرة في المعاهد والجامعات ، لفت انتباه الاجانب قبل أن يكون تحرر المرأة مألوفا بأجيال ، ذلك هو تقدم النساء الى ما هو اكثر من المساواة في المكانة . فالمرأة الامريكية لم تكتف باللحاق بالرجال ، بل أنجزت كرامتها الخاصة وامتيازاتها الى حد ابعد مما حظي به الرجال ، بحيث انها « أكثر من رجل » من نواحي عدة . ومن الخبرات التي لا تنسى أن يحضر المرء تجمعا نسائيا في عمل أو مهنة ما ، وأن يلاحظ أن هناك مديرات للمصانع ، ووكيلات عقاريات ، وعالمات ، وطبيبات ، ومحاميات ، بل ووزيرات أيضا . ولسن كلهن شابات ، فهناك العديد منهن في الواقع حصلن على تربيتهن في زمن كانت فيه أخواتهن الاوربيات يناضلن للمطالبة بشيء يتجاوز التعلم الابتدائي البسيط . والطالبات من النساء (co - eds) فيما كان سابقا معاهد للرجال ، والخريجات في بعض المعاهد النسائية المتميزة ، كن رائدات للتقدم المهني قبل أوربا بسنوات عديدة .

وقد يكون من الخطأ أن نعزو تقدم النساء الى المدارس والمعاهد وحدها ، بالرغم من انها بالتأكيد ساعدت التقدم الامريكي الحق على أن يجمع قواه . فقد كانت النساء في المقدمة منذ أيام الريادة الاولى . وربما كان اجتماع النقص في القوى البشرية مع فرص وافرة لاثبات الذات (وللحراك أو الهروب) سببا في اعطاء النساء في المستوطنات التخومية حقوقا في المطالبة بمكانة متساوية أكبر مما حصلت عليها النساء في اي مكان آخر . وهذه المقومات الواقعية في الخلفية ، بالرغم من انها غير معلنة ، تمت عقلنتها خلال زمن طويل ، بحيث أن الامريكيين يعدونها « طبيعية » . الا انهم لا يحتاجون للعودة بعيدا الى الوراء في تاريخهم الخاص ليجدوا ذكرا للتربية الجامعية المختلطة على انها نوع من الجنون الخيالي . الا ان التربية المختلطة هي الطريقة الوحيدة التي يمكن التفكير فيها الآن تقريبا ، من رياض الاطفال الى مستوى البحوث .

وفي هذه الظروف من الحرية الكاملة والقرب المستمر ، حصلت الفتيات الامريكيات على فرصة للتعرف على البنين بصورة جيدة . فقد بقين خلال عقود زمنية كثيرة قادرات على مرافقتهم بحرية ، ومغازلتهم، والمضي قدما في الخطوات الغرامية التمهيدية دون أن يلقين معارضة عامة. وقد شكل المثال الامريكي في هذه الامور منذ ذلك الحين ، ولا سيما بالشكل الذي اعلن عنه على نطـاق واسع في الافلام والاغاني ، درسا تعلمته الاقطار الاخرى ضمن مدى وحرية اصبحا بدورهما يصدمان العديد من الامريكيين . الا أن قلة منهم يمكن أن تكون قد تنبهت حتى الستينيات الى الدهشة التي كان يشعر بها الاجانب (والتي ما تزال تستولي على الآسيويين حتى الآن) ازاء هذا النوع الخاص من التطبيع الاجتماعي في التربية .

هناك مظهر آخر للتعليم العالي الامريكي ترك تأثيرا كبيرا . فمعظم الاقطار الاخرى كانت تحدد تعليمها العالي (من النموذج المعرف بدقة أكبر) ضمن نسب اصغر بكثير مما فعله الامريكيون، كما كانت الدراسات المتقدمة والبحوث تتابع فيها بجد من مدرسين جامعيين وعدد قليل نسبيا من الطـلاب الذين كانوا يستمرون الى ما بعد التخـرج . اما الولايات المتحدة الامريكية ، فقـد خالفت ذلك ، عن طريق توسيع التقليد الالماني للبحث ما بعد التخرج ، وتنهيجه ، وتسهيله اما بالمنح (التي تسمى عادة « زمالات fellowships » على هذا المستوى) أو بتعيين الشبان ضمن اطر الجامعة بحجم يتجاوز تصور الجامعات في الاقطار الاخرى . وبالرغم من حصول تقلص خلال السبعينيات فان هذه الفرصة الرائعة (مع المكتبة وتسهيلات التوثيق وتشجيعات اخرى) ما تزال تغبطها عليها الجامعات الاخرى .

ان العودة الى المدرسة (أي الى المعهد) ، على مستويات مختلفة ، ومن اجـل اغراض متعددة كانت من المسلمات منـذ فترة طويلة في الولايات المتحدة . وقد كان ذلك يحدث احيانا من أجل الدراسات بعد التخرج ، أو حتى بعد الدكتوراه ، ولكنه يحدث على نطاق أوسع في

تربية الكبار أو في الدراسات المهنية التكميلية . وهناك اقطار اخرى (مثل بريطانيا ، والبلدان السكاندينافية ، والمانيا الغربية) توفر تربية مستمرة اقوى اثرا ، من اجل الاهتمامات المهنية / الفنية ، وتربية للكبار من أجل التقدم الشخصي والاجتماعي . الا أن الارتبـاط الكامل لهذه الاهتمامات بالجامعات في الولايات المتحدة عزز الاحساس « بالخدمة العامة » بصورة قوية في التعليم العالي الامريكي . وهذه التجارب التي غدت سهلة بفضل تنظيمات « الاعتماد Credit » التي مكنت الطلاب من جمع المقررات بعضها الى بعض على هيئة « وحدات » متعددة تؤدي للحصول على درجة ، والتي اصبحت منهجية في الآونة الاخيرة من خلال تقديمات كليات المجتمع الغزيرة «للعائدين» ، تلك التجارب مهدت الطريق لقبول عالمي « للتربية المعاودة recurrent education » بوصفها شيئا مرغوبا فيه ، ان لم يكن حقا من حقوق المواطن .

ان التقديمات المتفرقة تؤدي احيانا الى الخلط بين التافه والثمين طبعا ، الا أن هناك مثالا لنظام عملي يكتسب اهمية متزايدة . فقد ساعد تقديم الاذاعة والتلفاز واشكال اخرى من « البرامج الممتدة او الاضافية Extension programmes » ايضا على شق الطريق للجامعة البريطانية المفتوحة ، ولانواع اخرى من التربية عبر مسافات طويلة ــ ليس أقلها تقديم هذه التربية على مستوى ما بعد ثانوي جيد بطريقة يمكن حسابها باتجاه التخرج . وقد بذلت بعض الولايات جهدها حديثا للتأكد من وضع هذه التسهيلات في متناول كل فرد ، وعملت أيضا على توفير كليات مجتمع على مسافة يستطيع كل فرد قطعها يوميا جيئة وذهابا . وتقدم حوالي ثلث الجامعات نوعا من تربية الكبار . وبالاضافة الى العديد من « العائدين » ، يلتحق الكثير من الكبار الآن بالمعهد للمرة الاولى ــ وباعداد متزايدة . وهذا الواقع يرفع معدل سن الالتحاق بالتعليم العالي . فقد قدر مكتب الاحصاء أن الكبار سيشكلون حوالي ٤٠٪ من الالتحاق الكلي بالتعليم العالي بحلول ١٩٨٠ ، في حين أن التحاق المدى العمري المألوف من ١٨ الى ٢٢ يراوح في المستوى نفسه .

. . .

والنتيجة التي تفرض نفسها استنادا الى هـذا الموج المتلاطم من المعلومات والمنظورات البديلة في التعليم العالي الامريكي ، هي أن هذا التعليم مختلف في تركيبه ، ومقاصده ، وعملياته ، وموارده عن أي نظام آخر في العالم . كما ان فروقه الداخلية عميقة جدا (ضمن القيود العامة التي يفرضها التلاؤم مع الجيران ومع مدارس ومؤسسات أخرى للتعليم العالي ، وموارد التمويل العامة والخاصة) .

ففي الطرف الاكاديمي الأول، لدينا على سبيل المثال جامعة شيكاغو، التي حافظت منذ الثلاثينيات على منهجها « المحوري » الذي يطالب بمقررات لمدة عام كامل في الدراسات الادبية ، والعلوم الانسانية ، والعلوم الحيوية والفيزيائية . وعلى جميع الطلاب أن يدرسوا مقررات في الحضارة الغربية ، وأن يظهروا كفاءة في الرياضيات ، وأن يدرسوا لغة اجنبية خلال عام كامل . كما لدينا جامعة هارفارد التي حافظت منذ ١٩٤٥ على برنامج مرن « للتربية العامة » يقصد منه عبور الحدود بين الآداب والفنون والتقسيمات الاخرى في المنهج ، الا ان قيودا اضافية وضعت منذ ١٩٧٩ تطالب جميع الطلاب « باكتساب تعليم أساسي في الاشكال الاساسية للعمل الفكري » ، وهذا يعني أن ينذروا ربع مساقهم الدراسي ذي الاربع سنوات للدراسات في خمس مجالات « أصولية » . وفي الطرف الاكاديمي الآخر ، يتمثل « كشكول المزق » أو المتجر الكبير للاختيارات الحرة المتوافرة في المؤسسات ذات الاربع سنوات ، في سجل أعيد تصويره في الصفحتين ١٣٨ و ١٣٩ من كتابي : « المجتمع والمدارس والتقدم في الولايات المتحدة الامريكية » (١٩٦٥) ، ويمكن أن يعد نموذجا للعديد من المناهج التي اطلعت عليها . على ان المنظر الشامل للاختيارات والمستويات في بعض كليات المجتمع والجامعة ذات القبول المفتوح ، أكثر اتساعا أيضا . الا أن العديد من فضليات المؤسسات تضيق نطاق الاختيارات الحرة المتفرقة التي اتسم بها التوسع في الستينيات ومطلع السبعينيات .

ان الحاجة لتسويغ استمرار الوجود ، وفي الحقيقة للحصول على

مزيد من التمويل العام — لئلا نقول للحصول على طلاب قادرين ، يصبحون بدورهم خريجين نافذين اقوى دعما — اضطرت المعاهد المتسامحة فيما مضى الى أن تلتزم بالخط الاكاديمي وتتسم « بالمسؤولية » . كما ان التكاليف اثرت في اختيارات الطلاب للمؤسسات والمقررات . فالزي المتمثل في الانتساب الى معهد صغير داخلي مع حياة جامعية ممتعة ، على سبيل المثال ، يتقهقر تاركا المكان للالتحاق الهادف بجامعات مدينية كبيرة ، وبمعاهد عامة بدلا من المعاهد الخاصة ، وبكليات مجتمع تقدم برامج موجهة بوضوح نحو المهن . ففي أواسط السبعينيات كان ما يزيد على ٧٠٪ من مجموع الطلاب ملتحقين بمنشآت من هذا النوع . وفي عام ١٩٧٤ بالذات ، زادت الالتحاقات لدوام جزئي على الالتحاقات لدوام كامل للمرة الاولى في حياة التعليم العالي الامريكي.

ومن الضروري اعطاء فكرة عن التكاليف المعاصرة ، على سبيل التمثيل لنسبيتها . فبالرغم من ان التضخم قد يجعل هذه التفاصيل قديمة العهد ، تستمر اهمية هذه النسبية نظرا لأنها تكشف عن التراتب ، وربما كانت تثير عرضا مسائل اللامساواة الاجتماعية في توزع الطلاب على المؤسسات . ففي عام ١٩٧٨ كان وسطي الاجور السنوية لتسجيل الطلاب في الدرجة الجامعية الاولى (قبل التخرج) في المعاهد الاهلية ٤٨٠٠٠ دولار و ٢٥٠٠٠ دولار في المعاهد التابعة للولاية . وقد ارتفعت الاجور خلال العقد الماضي بنسبة ٧٧٪ ، وتضيف أجور الاقامة الداخلية مبالغ كبيرة الى أجور التسجيل . ففي مطلع السبعينيات لم تكن معاهد التعليم العالي تضم الا من ١٢ الى ١٥٪ من ابناء الجماعات ذات الدخل المنخفض الذين يقعون ضمن المدى العمري من ١٨ — ٢٤ ، مقابل ما يزيد على ٤٥٪ من ابناء العائلات التي يتجاوز دخلها السنوي ١٥٠٠٠ دولار . ومنذ ذلك الحين ، أصاب ارتفاع تكاليف التربية بسرعة اكبر من ارتفاع المراتبات ، العائلات ذات الدخل المتوسط والتي تضم اولادا في عمر الدراسة الجامعية بشكل اقسى ، دون أن يؤثر بالقدر نفسه في أولئك القادرين على دفع الاجور الجامعية العالية والملتحقين بالمدارس الداخلية ذات التكاليف المرتفعة (والتي قد تصل بمفردها الى

٥٠٠٠ دولار سنويا) ، او الملتحقين بالمدارس النهارية المأجورة (والتي تتراوح أجورها بين ٤٠٠ دولار في بعض المدارس الدينية و ٧٠٠ أو حتى ٣٠٠٠ دولار سنويا في المدارس غير الدينية) .

ويدفع حوالي ٦٠٪ من الطلاب اجور دراستهم الجامعية (غالبا عن طريق العمل اثناء العطل او القيام بأعمال اخرى) ، أو يتكلون على اسهامات الاهل . أما الـ ٤٠٪ الآخرون فهم يحصلون على بعض المنح أو القروض . ولا يتوقع من المنح التي تقدم للطلاب ذوي الدخل المنخفض أن تغطي اكثر من ٧٥٪ من الاجور حتى في الجامعات التابعة للولاية . لذلك كان العديد من الطلاب يطلبون أيضا قروضا من الاموال العامة ، يمول ٩٠٪ منها من الحكومة الفدرالية . وقد بلغت نسبة المتخلفين عن دفع القروض معدلا قوميا قدره ١٩٪ من المدينين اثناء تحرير الكتاب (بالرغم من ان المبلغ الذي لم يدفع يقل عن ١٪ من قيمة مجموع القروض) ، الا ان هذا المعدل تضاعف أكثر من مرتين في بعض المدن أو المناطق الفقيرة . لذلك ثار جدل كبير حول الحاجة الى المزيد من المنح والهبات الدراسية المباشرة ، مقابل امكان نشر « الاعتمادات الضرائبية » (من ضريبة الدخل على مستوى الولاية او على المستوى الفدرالي) . وقد أصبحت الحكومة الفدرالية تدفع ٨٠٪ من تكاليف اعمال الطلاب بعض الوقت في الحرم الجامعي ، كما اقترح الرئيس كارتر عام ١٩٧٨ نشر هذا « البرنامج الجامعي للجمع بين العمل والدراسة » ، وزيادة حجم الهبات المقدمة لمساعدة الطلاب وتوسيع مدى الحاصلين عليها في الوقت ذاته .

ان المنح الدراسية لذوي الجدارة تقدم منذ فترة طويلة من مؤسسات التعليم العالي الرئيسة ، تلك المؤسسات المتحمسة لتوسيع القاعدة الاجتماعية لالتحاق الطلاب فيها وتعزيز المواهب . وقد بدأ « المخطط القومي لمنح الجدارة » عام ١٩٥٦ ، وفي عام ١٩٧٧ تنافس ما يزيد على مليون طالب متفوق للحصول على مساعداته ، التي قدمت للناجحين منهم والذين اقتصروا على ١٤٠٠٠ طالب . ويحصل الكبار

المبرزون عادة على منح سخية من اجل الدراسة بعد الخدمة . كما كان تشريع « المجتمع العظيم » لعـام ١٩٦٠ منطلقا لمعظم المنح والقروض العامة . الا انه بمرور السنين اصبحت شروط المنح وطبيعتها معقدة الى حـد الاعاقة ، نتيجـة التنوع المتزايـد في المؤسسـات والمساقات الدراسية من جهة ، وبسبب انتشار المدى العمري التي يغطيه الالتحاق بالتعليم العالي . وقد نظر الكونغرس مرات متعددة في خطط لفرض ضريبـة قومية لاعانة الطلاب على دفـع أجور التعليـم العالي ، ولكن المخالفين يعترضون بحجة أن الضريبة ستفيد الميسورين ماليا وتزيد من الفروق القائمة .

ولما كانت الولايات المتحدة قد دعيت « بلد المعاهد » ، فان هذه المناقشات تتجاوز في اهتمامها منظور الطبقة الاجتماعية . ان بقاء العديد من مؤسسـات التعليم العالي ـ وطبيعتها ومحتوى مقرراتها بالتاكيد ـ هو موضع تساؤل . ولا يقتصر الامر على التمويل اطلاقا ، ولكنه نقاش حول الالتزام القومي نحو الالتحاق وتنشيط المواهب في كل مكان . ومع اخذ هذه الفكرة بالحسبان ، يمكننا الانتقال الى اعداد المعلمين وتعزيز مهنة التعليم .

تربية المعلمين وتدريبهم :

لقد تخلت الولايات المتحدة منذ زمن بعيد عن التقليد المتمثل في تدريب معلمي المدارس الابتدائية في«مدارس المعلمين Normal schools » ذات التعليم القصير ، بالرغم من ان مصطلح « Normal » يتردد في أسماء بعض الأماكن ليذكرنا بأن النمط الاوروبي القديم استخدم في فترة مبكرة. وجميع معلمي اليوم تقريبا (ما عدا المتقدمين في السن وحالات فردية) حصلوا على تربية وتدريب في « معهد للمعلمين ذي اربع سنوات » ، أو في « معهـد تابع للولاية » أو في « معهد للتربية » ضمن حـرم جامعي . ومعاهد المعلمين The Teachers Colleges تحظى باعتراف على انهـا من مرتبة جامعيـة ، وهي تعطي درجـات من النوع الجامعي ، الا أن

الجامعات الاكثر شهرة تضن عليها بهذا الاعتراف ، ونادرا ما تقبلها المعاهد أو الاقسام الاخرى التي تشكل الجامعة نفسها على أنهـا مساوية لها . والملمح المميز للمقررات التربوية هو الوقت الهائل الذي يخصص لتعلم كيفية تعليم الموضوعات المختلفة ، وكيفية ادارة الانشطة المختلفة ، وكيفية التلاؤم مع المشكلات المختلفة .

وتنقسم « التربيـة » الى العـديد من المقررات المنفصلة ، ذات الاسلوب الخاص . وتوضع لها الكتب بغزارة كبيرة ومفيدة غالبا لتناسب تلك المقررات . لذلك كان من النادر أن ينظر الى الدرجات التي حصل فيها الطالب على التخصص الاساسي في التربيـة ، على أنهـا مماثلة للدرجات الاخرى ، وهناك ميل لعدم ذكر الكثير عنها . ولا يقتصر اللوم بصورة رئيسة على طلاب الدرجة الجامعية الاولى بصدد هذه المواقف غير الموضوعية على نحو ما ، بالرغم من أنهم يجب أن ينالوا قسطهم من التقريع . فقد كانت الهيئة التدريسية في العديد من معاهد التربية المسؤولة الاولى خلال التوسع الذي حدث في الستينيات ، ومعهم أولئك الذين يعدون « الكتاب الجامعي لمقرر ما » ويطبعونه ويعتمدونه ـ وهذا المفهوم غير قابل للتصور خارج « العالم الجديد » .

الا ان المعاهد والجامعات ذات النزعة الاصلاحية الجذرية اهتمت أخيرا ، لحسن الحظ ، بتصاعد النقد الامريكي ، كما اهتمت بالقدوة الحسنة ، وقد دعا عدد كبير منها اساتذة ومستشارين أجانب لمساعدتهم في اعادة التوجيه الضرورية . ومن التعليقات الاكثر اثارة للانتباه حول المستوى التربوي الضعيف للكثيرين من المعلمين الامريكيين في العقود الاخيرة كان تعليق الدكتور كونانت Dr. Conant في كتابه « تربية المعلمين الامريكيين The Education of American Teachers » (١٩٦٣) ، وهو كتاب لقي اهتماما كبيرا ، وبخاصة في الجامعات ذات الشهرة الكبيرة . الا اننا قد نبالغ في التفاؤل اذا تصورنا أن ضعف الثقة العميق الذي وصل اليـه القسم الاكبر من اعـداد المعلمين في اعين « الاكاديميين الحقيقيين » ـ وفي الحقيقة ، في الرأي العام أيضا ، قد تم تلافيه .

ومن أبرز أعراض ذلك الدهشة التي ابداها العديد من العلماء الامريكيين حين وجدوا أن المتخصصين في الدراسات التربوية في الاقطار الاخرى يعرفون الكثير حقا عن الموضوعات الاخرى ، أو انهم علماء متعمقون في المجالات ذات العلاقة المباشرة بالتربية .

ان النبذ الاجتماعي الذي ما يزال يواجهه العديد من العاملين في التربية ضمن الجامعات الامريكية يمكن أن ينحسر اذا كانت التوصيات النقدية ما تزال متبعة . ومن ابرزها ، بالطبع ، افتراضات كونانت التي أشرنا اليها سابقا والتي تتمثل في أن عمل المدرسة الثانوية يجب أن يعزز ، وأن موضوعات مثل علم الاجتماع ، وعلم النفس ، والعلوم الاجتماعيــة يجب أن تدرس على المستوى الجامعي من متخصصين حقيقيين (دون اضافة كلمة « تربوي » الى هذه الاختصاصات) ، مع دراسات أكاديمية حقا ، كتلك التي تتبع في اي مقرر دراسي على المستوى الجامعي . ان حوالي ٢٠٪ فقط من المعلمين « تخرجوا في معاهد يمكن عدها بوضوح معاهد للمعلمين » ، كما قال الدكتور كونانت ، ولكن ذلك لم يمنع من العزلة غير الرسمية للاقسام أو المعاهد المرتبطة بصورة وثيقة باعداد المعلمين ، ضمن الجامعة نفسها . وفضلا عن ذلك ، فان ما كان يسمى سابقا «معاهد المعلمين التابعة للولاية» ، والتي أصبحت تدعى الآن « معــاهــد الولايــــة State colleges » أو « جــامعــات الولايــة State Universities » ، لم تحتل حتى الآن ، بصورة عامة ، مكانة عليا ضمن التراتب ، بالرغم من انها قد تكون ممولة أفضل تمويل ، وأنها تضم باحثين علميين من النوع الجيد .

وفي ظل الخطة الكبرى في كاليفورنيا لعام ١٩٦٠ ، صنفت جميع مؤسسات التعليم العالي التابعة لتلك الولاية رسميا في ثلاث فئات رئيسة : اقسام جامعة كاليفورنيا التي تستقبل ٥ر١٢٪ من خريجي المدارس الثانوية الذين ياتون في الطليعة ، ثم معاهد الولاية ، التي يتكون معظمها من معاهد المعلمين السابقة ، والتي تاخذ افضل ذوي المؤهلات

الادنى مرتبة ، ثم الكليات الصغرى التي تقبل اي شاب من كاليفورنيا يتخرج في مدرسة ثانوية . وقد خفت شدة التقيد بهذه الخطة ، الا أن التراتب العام ما يزال باقيا .

وقد تبنت عدة ولايات أخرى سياسة مماثلة ، وتنظر ولايات أخرى في وضع مثل هذه السياسة ، لانها تتخلص بذلك من مطالبة المؤسسات الاقل جدارة بمخصصات للتوسع والبحث . وفي المؤسسات التي اتبعت توصيات الدكتور كونانت ، مثل جامعة هارفارد ، التي وضعت درجة ماجستير في الآداب لبرنامج التعليم (MAT) ، يختار المرشحون للتعليم في المدارس الثانوية من خريجي الاقسام الجامعية الجيدة وذوي التحصيل الدراسي المتاز . وهذه المؤسسات تمنح درجات باسم الجامعة كلها ، لا باسم معهد التربية فقط ، الذي قد يشكل قسما في جامعة ما . وفي الحقيقة ، صحيح ان هذه العزلة المؤسفة تتلاشى تدريجيا في أفضل الجامعات ، الا أن كتابا نشرته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD عام ١٩٧٥ حول « المؤسسات المسؤولة عن تدريب المعلمين » أوضح أن تحطيم هذه العزلة الاكاديمية في الولايات المتحدة الامريكية يقل كثيرا عما يظن بصورة عامة . وعلى أي حال ، فان الخريجين في معهد للمعلمين ذى اربع سنوات يستطيعون الانتقال دائما الى دراسات عليا خارج التربية وداخلها سواء بسواء . وتدل المعطيات الحالية ، على أن أكثر من ٦٠ ٪ من مجموع المرشحين لدرجة الماجستير يتكونون من معلمين أو مرشحين للتعليم ، يتابعون مساقات دراسية في أقسام متخصصة في التربية .

هناك اعتبارات عملية ، وأسباب للتقدير على السواء ، تفرض توقف هذه العزلة . فقد حمل الاداريون مسؤولية الكثير من التجديد واعادة التفكير في التربية . ثم ان الدراسات الكبرى حول عملية التعلم التي قام بها أعلام مثل الاستاذين سكينر Skinner وبرونر Bruner أجريت في الاقسام الجامعية النظامية ، وليس في « التربية » . هناك بالطبع استثناءات متميزة — في شيكاغو ، وكولومبيا ، وهارفارد على

سبيل المثال . كما أن الدراسات في المناهج ، والتعلم بمساعدة الآلات ، وطرائق افضل في التعليم ، وتربية أفضل للمعلمين طورت واجريت بصورة عامة من اقسام جامعية « غير مهنيــة » ، ومـن المؤسسات الكبرى ، أو من لجان الدراسات في « العلوم الحيوية » أو « العلوم الفيزيائية » . فان بمقدور هـذه الجهات الحديث عـن المتطلبـات الضمنية ، وعن اهتمامات موضوعات الدراسة ، والمتعلم ، بدلا مـن التركيز على أشـياء مجردة أو على منهجيــة (أي طرائق تدريس) متضخمة . وذلك النوع من الضعف انقص من مكانة اعداد المعلمين (الذي يسمى « تربية المعلمين » في اغلب الاحيان) .

وتشكل التربية أثناء الخدمة وتدريب المعلمين (أو اعادة تدريبهم) ملمحا من ملامح التعليم العالي الامريكي منذ أمد طويل . فقد عمدت نصف الولايـات على الالحاح عليه دائمـا . وطالبـات بعض المناطق المدرسية معلميها بتمضية جزء من العطلة المدرسية في المدارس او في مراكز اخرى ، لتحديث برامجهم التعليمية أو مهاراتهم . ومن الاجراءات الشائعة رفع مرتبـات المعلمين اسـتنادا الى نجاحهم في المسـاقات الدراسية الاكاديمية أو « المهنية » . ويركز هذا النوع الاخير مـن المسـاقات على « تربية المعلمين المبنية على الكفاءة » . اما النوع الاول فهو يوفر على نطاق واسع في العديد من « المدارس الصيفية » ضمن الجامعات ، التي تكثف في حوالي شهرين او اقل من ذلك ، المحتوى المعتاد لعمل فصل دراسي . ويدفع المعلمون وغيرهم في العادة تكاليف تلك المساقات الدراسية بأنفسهم . وتشكل المساقات الدراسيةالصيفية فرصا ثمنية لاشخاص آخرين ، من غير المعلمين ، لتحسين مؤهلاتهم . وهي تقدم ايضا فرصة للمشاركة في حياة مؤسسة أكثر تميزا من تلك التي تخرج فيها الطالب في الاصل ، نظـرا لان بعضا مـن فضليات الجامعات في امريكا تعتز بتقديم هذه الخدمة .

الدعم الفدرالي للتربيــة :

ان المطالب المتزايدة للتنمية التقنية ، والعدالـة الاجتماعيــة ، والدفاع أحيانا ، في البلدان ذات الانظمة الفدرالية في الحكم ، تضافرت

غالبا للايحاء للحكومة الفدرالية باتخاذ مبادرات اقوى ، او بتقديم دعمها على الاقل . وفي نطاق المجالات التي ذكرت توا بالذات حدثت مساومة عنيدة حول صنع السياسة (مقابل التمويل) . وهذا الاتجاه نشهده على سبيل المثال ، في اوستراليا . الا أن الاهتمام الفدرالي (كما هي الحال في كندا) تجلى احيانا على مستوى واحد ، كالتعليم العالي او التربية التقنية . وبما أن تزايد المشاركة بين الحكومة الفدرالية من جهة ، وحكومات الولايات والسلطات المحلية من جهة اخرى ، في تنمية التربية في الولايات المتحدة ، نظر اليه غالبا على انه خاص ومحدود ايضا . فمن المفيد اعطاء لمحة سريعة عن قصة الدعم الفدرالي الامريكي للتربية — ومعظمه اساسي وعام ، اضافة الى النفقات الخاصة التي يتم تعرفها بسهولة اكبر .

ان الدعم المباشر الاول الذي قامت به الحكومة الفدرالية نحو التربية يتمثل في اوامر عام ١٧٨٤ بشأن الاراضي الواقعة في الشمال الغربي ، وعام ١٧٨٧ بشأن الاراضي الجديدة على طرفي نهر الاوهايو Ohio ، التي تمنح اراضي على هيئة اوقاف مدرسية في المناطق المحلية الحضرية . ومنذ ١٨٠٢ حصلت كل ولاية (ومن ضمنها الولايات الجديدة لدى ظهورها) على مخصصات سخية من الاراضي الفدرالية لاغراض مدرسية — بلغت في البداية $\frac{١}{٣٦}$ من مجموع مساحة المدن ، ثم تزايدت الى $\frac{٢}{٣٦}$ فالي $\frac{٤}{٣٦}$ من ذلك المجموع . (وفضلا عن ذلك ، كان هناك دعم غير مباشر جوهري بمعنى عام ، لان الاقتصاد ، والزراعة ، والانهار ، والطرق العامة في الولايات الفقيرة حصلت على دعم هائل من المساعدات المالية الحكومية) .

وقد حدث اول تشجيع واضح عام ١٨٦٢ عندما اعطى قانون موريل Morrill الاول كل ولاية اراضي لانشاء المعاهد المتخصصة في الفنون

الزراعية والميكانيكية (٣٠٠٠٠ آكر لكل عضو في مجلس الشيوخ Senator وكل ممثل للولايات المتحدة) . وقد كسبت بعض الولايات من اراضيها مكاسب كبيرة ، ولا سيما تلك التي ارتفعت فيها قيمة الاراضي ارتفاعا جما . (الا ان بعضها الآخر افاد القليل منها : فكارولينا الجنوبية لم تكسب منها الا ٧٥٠٠٠ دولار) . كما وجدت بعض الولايات صعوبة في الانفاق على المعاهد ، لذلك قدمت منح اضافية بقانون موريل الثاني عام ١٨٩٠ . على ان المنح ، بالمعنى المحدد للكلمة ، بقيت قليلة في ظل هذا التشريع ولم يحصل الارتفاع الحقيقي فيها الا في الستينيات حيث بلغت ١٤ر٥ مليون دولار سنويا ، على اننا يجب الا ننسى ان الارض التي منحت حتى ذلك الوقت على هيئة اراض وقفية Foundation Lands تقدر بسبعة اضعاف مساحة انكلترا . ولكن اقتصار التركيز على المدفوعات الجارية يؤدي الى اساءة فهم الاوضاع .

فقد أسس قانون سميث ـ هيوز Simth-Hughes لعام ١٩١٧ اول المنح الفدرالية لمساعدة التدريب المهني في مستوى المدرسة الثانوية تقريبا . وضمت هذه المنح دعما للزراعة ، والحرف ، والصناعات ، والتدبير المنزلي . وقد اتسع هذا البرنامج بصورة مستمرة . وعزز عام ١٩٤٠ بقانون لانهام Lanham ، الذي وفر مساعدة اثناء فترة الحرب والازمات اللاحقة ، بفضل تركيزه على الحاجات الملحة . وقد جاء تحت هذا البند تقديم المساعدة « للمناطق المزدحمة » ذات الدخل الاسري المنخفض .

وفي عام ١٩٤٤ قدم ماسمي قانون اعادة التكيف او «G.I. Bill of Rights» منحا للتربية والتدريب بحجم هائل للرجال والنساء الذين عادوا من الخدمة العسكرية ، واستمر في افادة العديد من المؤسسات بصورة غير مباشرة من خلال مخططاته للبحث العلمي .

وفي عام ١٩٥٠ انشئت « المؤسسة القومية للعلوم The National Foundation for Sciences» لتشجيع البحث العلمي ونشره (في

الرياضيات ، والعلوم الفيزيائية ، والهندسة بصورة رئيسة) . وقد قدمت تلك المؤسسة مكافآت سخية للعلماء والطلاب ، واثرت بصورة جلية في انتاج الكتب والمقررات الدراسية الجيدة .

اما قانون التربية للدفاع الوطني لعام ١٩٥٨ ، والذي سبقت الاشارة اليه ، فقد شجع الدراسات ذات الاهمية الاستراتيجية (الرياضيات ، والعلوم ، واللغات على سبيل المثال) في المدارس والمعاهد ، ولكنه أغنى ايضا بصورة واضحة برامج مدرسية عديدة بصورة عامة . وقد شكل هذا القانون الاجراء الفدرالي الاول الذي قدم القروض لطلاب المعاهد بصورة عامة . ومدد القانون نفسه في عام ١٩٦٣ لخمس سنوات اخرى بتكاليف قدرها ١٥٠٠ مليون دولار ، زيدت فيما بعد الى ٢٦٠٠ مليون دولار . واما قانون تسهيلات التعليم العالي لعام ١٩٦٣ ايضا فقد وفر ١١٩٥ مليون دولار لتحسين المعاهد العامة والاهلية والجامعات . وهكذا دفعت الاعانات المالية المقدمة استنادا لهذه القوانين والتشريعات اللاحقة، وتحسينات في الميزانية من آن لآخر ، بالحكومة الفدرالية الى قلب التعليم العالي . ويبدو مؤكدا ان هذا الدور سينمو خلال الثمانينيات . الا أن العون الفدرالي للطلاب تخطى بسهولة منذ منتصف السبعينيات الدعم المالي السابق لمنح البحث او العقود الخاصة مع الجامعات والمعاهد، من حيث الحجم والاهمية .

ان العناية بالمعوزين على كل المستويات كانت بارزة في الحقيقة في تدخل الحكومة الفدرالية (أو في تزلفها بدفع الاموال) خلال العقود الحديثة . وهذا الاهتمام تقليدي ومناسب دستوريا ، نظرا لان الحكومة الفدرالية مسؤولة عن الاشراف على « الانعاش » منذ البداية . ومن الامثلة المميزة لذلك عام ١٩٦٤ ، ما أطلق عليه « الحرب ضد الفقر » ، في « قانون الفرصة الاقتصادية » ، والذي ابتدا على الاخص بمشروع « البداية المتقدمة The Head Start » للاطفال في سن ما قبل المدرسة ، بمرافقة برنامج صغير مرتبط به لتربية آبائهم . الا أن التركيز على التربية الشكلية ما لبث أن تنامى .

لقد استقبل قانون التربية الابتدائية والثانوية لعام ١٩٦٥ (ESEA) بالتهليل ، بوصفه « أكبر خطوة مفردة الى الامام منذ قانون موريل لعام ١٨٦٢ » . فقد كان البرنامج الاول للمساعدة الفدرالية العامة للتربية ـ تمييزا لها عن المساعدة المحددة لانواع خاصة من النشاط التربوي ، وتمثيلا للفكرة السابقة ، خدم هذا القانون الاولاد « المعوزين » حيثما يمكن أن يكونوا ، ولو كانوا في المدارس الدينية . (وقد تعترينا الدهشة حين نعلم أن الكنيسة الكاثوليكية الرومانية والناطقين باسمها في الكونغرس قاوموا المراحل الاولى لهذا التشريع مقاومة شديدة ، كما عارضوا التحركات المماثلة السابقة بصورة مستمرة) . فقد ركز هذا القانون على اعانة المناطق التي تضم نسبة كبيرة من الأطفال الفقراء ، وساعد أيضا بالكتب المدرسية ، والبرامج الاضافية ، وخدمات أخرى ، من ضمنها تزويد هذه المناطق بالمعلمين المناسبين . وقد جدد هذا القانون مرات عديدة منذئذ .

ومن ملحقات قانون التربية الابتدائية والثانوية (E S E A) « قانون التعليم العالي » لعام ١٩٦٥ ، الذي اعطى منحا دراسية فدرالية للطلاب المعوزين ، ودعما لمكتبات المعاهد ، وانشأ « السلك التعليمي The Teacher Corps » لمساعدة المدارس المزدحمة والمعوقة . وهناك قانون آخر للتعليم العالي وضع عام ١٩٧١ ، أعطى كل معهد وجامعة في البلاد للمرة الاولى فرصة لاستخدام المخصصات الفدرالية للاغراض العامة (ولكن ليس من أجل الدين) . وفي عامي ١٩٧١ و ١٩٧٢ اقترح الرئيس آنذاك أن تدمج أكثر من مائة مكافأة (غير مشروطة) منصوص عنها في التشريعيين السابقين وهما : قانون التربية للدفاع الوطني لعام ١٩٥٨ ، وقانون التربية الابتدائية والثانوية لعام ١٩٦٥ ، والتشريعات اللاحقة ، مع ترك قدر من السرية للولايات والمناطق فيما يدعى مخطط « المشاركة في الدخل » . ونظرا لان الولايات والمناطق أشد حرصا في العادة على توفير المال منها على انفاقه ، فان اعطاءها هذه الفرصة على كل حال ، أدى الى بعض الانكماش . ان طريقة تخصيص الاموال لفترة معينة في سبيل برامج عامة أو خاصة تساعدها الحكومة الفدرالية ، يترك

الميدان مفتوحا للناطقين باسم واشنطن ، والولايات ، والهيئات الضاغطة في جميع المستويات ، ليقدموا مشاريع معينة ويؤخروا غيرها . ولازالة هذا النوع من الفوضى بالذات ، تم تقديم المقترحات الرئاسية عام ١٩٧٨ لانشاء قسم فدرالي للتربيـــة .

وبعد هذه التدابير كلها ، لن نعجب اذا علمنا ان حكومة الولايات المتحدة قدمت بحلول عام ١٩٦٤ أكثر من ٧٥ ٪ من جميع نفقات البحوث في الجامعات ، مركزة حوالي اربعة اخماس ذلك المبلغ في ٢٠ جامعة . كما دعمت حكومة الولايات المتحدة ٦٠ ٪ من جميع الذين ينهضون باعمال البحث والتنمية في البلاد . وبحلول ١٩٦٨ كان حوالي ٥ر١٢ ٪ من جميع نفقات التربية يأتي من المخصصات الفدرالية ــ مقابل ٣ ٪ بعد الحرب مباشرة . وفي ذلك العام بلغ مجموع النفقات على المستويين الابتدائي والثانوي من جميع المصادر ٠٠٠ ٦٤١ ٦٦٣ ٤ ٢٩ دولار . شكلت المخصصات الفدراليـــة حوالي ٧ر٧ ٪ منهـــا ، وأتى ٣ر٤٠ ٪ منها مـــن حكومات الولايات ، وال ٥٢ ٪ الباقية من الاموال المحلية . وحساب بسيط هنا يبين النسبة الكبيرة للاموال المخصصة للتعليم العالي والتي يجب ان تأتي من الدعم الفدرالي .

وجدير بالذكر ان مكتب الولايات المتحدة للتربية ــ الذي يشكل قسما من دائرة الصحة والتربية والانعاش الاجتماعي ــ انشىء عـــام ١٨٦٧ على أن يكون دائرة للاحصاء أو الاعلام ، نظرا لأن الحكومة الفدرالية ليس من شأنها التدخل في التربية الا بوصفها قسما فرعيا من اقسام الانعاش . ولم يحصل مكتب الولايات المتحدة للتربية U S O E على مكانة غير رسمية الا فيما بعد ، ومن خلال ادارة منــح الأراضي والتشجيع المهني . الا انه مع بلايين الدولارات التي تمر الآن عبره ، وامكانات الدفع العديدة ، احتل هذا المكتب مكانة شديدة النفوذ . وقد كان لخدماته في الاعلام والاستشارة اثر نافذ . ومنها على سبيل المثال ، مركز المعلومات حول الموارد التربوية (E R I C)، وهو الآن محط اهتمام في جميع ارجاء العالم . وفي مطلع الستينيات بدا ان مفوض الولايات المتحدة للتربية

على وشك تحصيل مركز وزاري ، وقد أشير على أكثر من رئيس بضرورة القيام بشيء من هذا القبيل . وكانت مقترحات ١٩٧٨ هي المقترحات المقدمة للمرة ١١٠ خلال سبعين عاما ، الا أنها مثلت وعدا انتخابيا كسبه الدعم القوي لمعظم المعلمين والمربين المحترفين .

وقد اظهرت دراسات اجراها « مجلس كارنيجي حول سياسة الدراسات في التعليم العالي » المبالغ الهائلة المستخدمة الآن . فخلال ١٩٧٦ — ١٩٧٧ بلغ الدعم العام لمؤسسات التعليم العالي العامة والأهلية ٣٨ر٧ بليون دولار . قدم بعضه بصورة غير مباشرة على شكل مساعدة للطلاب او ضريبة للاغاثة ، وبلغت مساعدة البحوث وحدها ٢ر٠ بليون دولار للمؤسسات العامة و٥ر١ بليون دولار للمؤسسات الخاصة . الا ان معونات مباشرة بصورة أكبر تظهر في الجدول التالي ، حيث تدل الأرقام على بلايين الدولارات .

	المؤسسات العامة	المؤسسات الخاصة أو الأهلية
اعتمادات الولايات والمناطق المدرسية المحلية	١٦ر٧	٦ر٠
الاعتمادات الفدرالية ، المباشرة مجموع الدعم العام	٩ر٣	٤ر٧
(يضم ذلك المساعدات المقدمة للبحث والطلاب ، وضريبة الاغاثة)	٣٠ر٨	٧ر٩

ولا يستغرب بعد ذلك أن يطالب بالتنسيق وبتحديد الأولويات بصورة واضحة .

السود والمجتمع الامريكي :

اشرنا مرات عديدة خلال هذا الفصل الى السكان السود الذين يسكنون المناطق البائسة في المدن ، والى المدارس ذات الغالبية السوداء .

ومن المستحيل علينا ، في فصل عام ، ان نعطي المشكلات الضخمة التي يواجهها الامريكيون السود والبيض على السـواء حقها ، الا اننا ربما استطعنا تقديم بعض الملاحظات القيمة حول التغيرات التي حدثت في هذا المجال المضطرب منذ اواخر الخمسينيات .

ونظرا لأني امضيت بعض الوقت في عمق الجنوب وفي الولايات الواقعة على الحدود خلال عام ١٩٥٦ ـ بين السود والبيض على السواء ، بالرغم من اننا كنا نطلق على السود اسم « الزنوج Negroes » او الملونين ، فاني استطيع ان اشهد بوجود تفاؤل كبير لدى جهات عديدة حول امكانات التخلص من التمييز العنصري . فقد كان هناك قرار المحكمة العليا لعام ١٩٥٤ ، وكانت هناك حركة المقاومة السلبية في مونتغومري Montgomery ومدن جنوبية اخرى جلبت ثقة كبيرة للزعماء السود وللبيض المتعاطفين معهم ، وكانت هناك مؤسسات قليلة لتربية الكبار شديدة التأثير في تعزيز التعاون العنصري ، كما اهتمت حركة النقابات العمالية بان يحصل العمال السود على اجور مناسبة ، وتم الغاء التمييز في عدد متزايد من المناطق المدرسية بمباركة من بعض الكنائس ، وتسامح من المتحررين ، وكان مثال المشاريع المدعومة فدراليا (التي قاطعت التمييز) ذا تأثير نافذ . ومع ذلك ، فحين وجهت الانتباه ، في مقال معتدل التفاؤل عـام ١٩٥٦ في « الصحيفـة البريطانية للدراسـات التربوية The British Journal of Educational Studies » حـول : « التمييـز والمجتمـع الامـريكي Segregation and American Society » ، الى الصعوبات البـاقية ، والصعوبات الجديدة ، اطلق على بعضهم ، ممن يعرف الموضوع بصورة افضل ، صفة المتشائم .

الا ان الأشياء انقلبت ، مع سير الاحداث ، الى اسوأ بكثير مما خشيت وقوعه . فقد حرم التمييز قانونيا ، الا ان زيادة التمييز الفعلية تجاوزت الخطى القانونية لازالته . كما ازدادت الخيبة حين اصبحت الاحيـاء الشمالية المغلقة اكثر ازدحاما وحرمانا . وأنكر بعض السود كليا النظام القائم منادين بالقوة السوداء ، والدراسات السوداء ، وضبط التربية لا مركزيا داخل المدن من الجماعات السوداء ، وما شابه ذلك . ويتمثل

الاهتمام المستمر بمشكلات الفقراء المدينيين ، ومشكلات المدينة بصورة عامة ، لكل انواع الامريكيين ، في الاهتمام بمشكلات السود الى حد كبير .
ان كلمة « مديني Urban » تعني في حالات كثيرة « الاحيـاء الفقيرة المزدحمة Slums » في لغة المصلحين الاجتماعيين ، والأحيـاء الفقيرة المزدحمة تعني « السوداء » في العديد من المدن . وفي بعضها الآخر تعني « البورتوريكيين » (بالرغم من أن من يسمون البورتوريكيون يضمـون اغلبية من الكاثوليك الناطقين بالاسبانية وهم فقراء وملونون) . وقد تشير المشكلات « المدينية Urban »او « الحضرية Metropolitan » الى المكسيكيين في معظم الأحيان ، وربما أيضا الى سكان الغرب الأوسط الذين يعودون الى اصل اوربي . الا انه حيثما يكون السود جزءا من المزيج السكاني ، فان المتاعب تزداد عادة بدرجة أكبر ، بالرغم من أن السود انفسهم لا يمكن أن يلاموا بسببها . كما ان الدراسـات بصدد الوقاية من الجريمة ، والمخدرات وما شابه ذلك ، تقودنا عاجلا او آجلا الى تعاسة السود .

والواقع انه لم تحدث اي محاولة منهجية لاقصاء الأولاد الملونين عن اي مدرسة عامة ، في معظم المناطق الشمالية ، وفي عدد من المنـاطق الجنوبية . الا انه قبل عام ١٩٥٠ ، كانت ١٧ من الولايات التي كان عددها آنذاك ٤٨ ، تطالب بالفصل بين البيض والزنوج لا في المدارس فحسب بل في النقل العام ، واماكن عديدة اخرى ايضا . وقد عبرت عدة ولايات ، وكلها من الولايات الجنوبية ، التي لا تتميز عادة بمستوى رفيع في التربية، عن اصرارها على مقاومة اوامر المحكمة العليا للولايات المتحدة التي اعلنت عن أن هذا التمييز غير دستوري ، بالرغم من أن ما يشبه التمييز استمر عن طريق منح السود فرصا « منفصلة ولكنها متساوية » . وقد نشر اكثر هذه الأوامر اهمية في ١٧ ايار / مايو ١٩٥٤ . على ان عملية السماح للسود بالالتحاق في المدارس التي كانت بيضاء حتى تلك الفترة ، بدلا من اجبارهم على الالتحاق بالمدارس السوداء الأدنى مرتبة ، كانت قد جمعت قواها قبل ذلك بزمن طويل . وبعد ١٩٥٤ ، أعلنت عدة مناطق مدرسية ، حتى في الجنوب ، عن عزمها على الرضوخ للأوامر ، وتـم الاندماج في معظم هذه الحالات مع ازعاجات قليلة .

ذلك ان وضع الأولاد تطور بسرعة مذهلة خلال القرن الذي مضى على بداية الرق ، ولاسيما خلال الجيل الماضي . ففي عام ١٩٤٠ كان السود يشكلون بالتاكيد غالبية المليوني ولد امريكي الذين تقع اعمارهم بين السادسة وال ١٥ ، ولم يلتحقوا باي مدرسة . اما الآن فمعظم الامريكيين متحمسون لان يحصل الأولاد السود على فرص تساوي فرص الأولاد البيض ، بالرغم من ان تمييزات اجتماعية دقيقة ما تزال مستمرة في اماكن عديدة بسبب الانانية والضعف البشري . لقد تقدمت المساواة بالتاكيد تقدما كبيرا ، الا ان الشوط امامها ما يزال طويلا . ولا يدهشنا ان نرى ، ان العديد من الامريكيين الذين ينعمون باوضاع اجتماعية جيدة يفضلون كثيرا أن تبدا مساواة الفرص في مدارس لا يذهب اليها ابناؤهم .

يغلب على السكان السود ان يكونوا اكثر فقرا من البيض . الا أن بعضهم ميسور . وهناك طبقة متوسطة سوداء صغيرة الا انها في تزايد مستمر ، ومع ذلك فان مجموع الذين لا يقطنون في مناطق فقيرة جدا ما يزال قليلا جدا . ويستدل من ذلك أن العديدين من الأولاد الملونين سيكونون في مدارس ذات غالبية سوداء ، حتى ولو لم يكن هناك تمييز رسمي . فـ ٩٠٪ من سكان مدينة واشنطن Washington D. C. هم من السود . وبعض مدارسها سوداء كليا . وربع مدارس مدينة نيويورك تزيد فيها نسبة السود والبورتويكيين على ٩٠٪ . والقاطنون في الأحياء المزدحمة الفقيرة Slums والمغلقة Ghettos في جميع ارجاء العالم يجدون أن ابناءهم يعانون خلال حياتهم المدرسية من فقدان التماس مع عالم اجتماعي افضل او اكثر وعدا . لقد بينت التقارير التي نشرتها مدينة نيويورك عامي ١٩٦٤ و١٩٦٥ انه كانت بين مدارس المنطقة الحضرية التي تمارس التمييز (بصورة غير رسمية) مفارقة في التحصيل المدرسي يصل معدلها الى سنتين ، وأن انجاز نصف المدارس اكثر سوءا من ذلك . وبالمقابل ، كانت ٩٤٪ من مدارس البيض ضمن المستويات الطبيعية . وقد بينت تسجيلات حاصل الذكاء IQ استنادا الى اختبارات معدة للاولاد البيض على أنه ما من مدرسة ذات اغلبية سوداء وصل فيها حاصل الذكاء في السنة الدراسية السادسة (في عمر الـ ١٢) الى المعدل

الطبيعي ١٠٠ ، وأن ثلثي المدارس جاءت في معدلات حاصل الذكاء بين الـ ٨٥ والـ ٩٤ . وفضلا عن ذلك ، فان الادلة حول التسرب ، والمرض ، وجنوح الاحداث ، واضطرابات اخرى تتصاعد الى حد يزعزع الرضا لدى بعض الناس ، ويستحث الضمائر المتنبهة لدى عدد أكبر . ان « المدارس الحصينة The Fortress Schools » في المناطق المعوقة اجتماعيا ـ والتي عرضت على العالم أجمع في التلفاز ـ لا تستطيع أن تعمل الا القليل ، اذا لم تكن تعزز الاغتراب والاستياء . الا ان المعلمين الشجعان المخلصين يعانون ويكافحون فيها لتحسين فرص الحياة لطلابهم .

لقد قدم ج . س . كولمان J. S. Coleman وزملاؤه عام ١٩٦٥ تقريرهم حول « المساواة في الفرص التربوية » (تقرير كولمان) ، الذي احدث على الفور انطباعا مؤثرا في الضمير الامريكي . فقد تناول الاعاقات الكامنة في الخلفية البيتية (ولاسيما اعاقات اللغة ، والدافعية ، وتمثيل الأدوار ، والسلوك الاجتماعي) تلك الاعاقات التي تحول دون حصول الولد الذي يعيش في قلب المدينة على فرصة مدرسية عادلة ، سواء أكان أسود أم ابيض . كانت هناك بدايات لافتراض يتمثل في ان التربية التعويضية وبرامج مساعدة اخرى كانت توفر تعويضا مناسبا ، وأن المدارس كانت تؤدي دورا ، ما ان يدخلها الأولاد في الصف الذي يستقبلهم . الا أن تقرير كولمان بدد كل قناعة بهذا الصدد .

ان مراكز المدن تشهد ضيقا مستديما في التربية ، ان لم تكن أزمة . وقد ابدذلك تقريرعنوانه: «الشباب في الحي المغلق Youth in the Ghetto» ظهر عام ١٩٦٤ ، وهو تقرير تم تمويله بصورة مشتركة من حكومة مدينة نيويورك ، ومن اعانة فدرالية ، وقد كانت المحن والمظالم التي كشف عنها اكثر ازعاجا مما توقعه اي كان . ان دراسات مسحية عديمة الشفقة من هذا القبيل تعطي الباحثين فيها والقائمين عليها ثقة كبرى ، الا انها تتحدى حتما النظام المدرسي ـ وتتحدى في الحقيقة النمط الكلي للحكم المديني والخدمات المدينية في كل مكان .

ان تحويل المسؤولية من منطقة مستقلة الى اخرى كان من أسباب الاهمال في الماضي . الا ان مناطق مدينية كاملة مثل نيويورك ، ولوس انجلوس ، حصلت الآن على احترام عظيم عن طريق الاعتراف الصريح بمشكلاتها ، بينما كانت حركة اصلاحية تجمع قواها ، بدافع من قانون الحقوق المدنية لعام ١٩٦٤ (الذي عني بضمان فرص الانتخاب بصورة رئيسة) . وقد الغى قانون الحقوق الانتخابية لعام ١٩٦٥ اختبارات التحرر من الامية ، التي يقصد منها ظاهريا الحفاظ على الكيف في السياسة ، ولكنها استخدمت بصورة غير عادلة (وغير متوازنة) لحرمان الناخبين السود من التسجيل في المناطق التي يديرها البيض ، وبخاصة في الجنوب . وهكذا ازداد انتخاب السود ازديادا واسعا ، واكتسبوا اهمية قومية اكبر ، وغدا السود رؤساء للبلديات ، واعضاء في مجلسي الكونغرس والشيوخ . وقد عملت شرعة جديدة للحقوق المدنية ، ادخلت عام ١٩٦٦ ، على تغطية جميع جوانب المساواة التي تؤكد او تعزز في مكان آخر . وقد عنى ذلك اشارة خاصة للاسكان والتربية . ذلك ان بعض المحن التربوية التي كانت تحل بالملونين اشير اليها جزئيا من حيث المبدأ في « قانون الفرصة الاقتصادية » الذي سبق ذكره ، وقانون التربية المهنية لعام ١٩٦٣ ، وفي متاهة كاملة من المكاتب والاجهزة التي يدعمها التشريع الفدرالي او مبادرة الولاية .

وحين ننظر في التقارير عن التوتر العنصري في الولايات المتحدة ، من المهم ان نرى حتى في اقصى حالات « الوعي الاسود » وفي الحركات الداعية ظاهريا الى اعادة التمييز ، مؤشرات على تصاعد التوقعات بين السود . انهم يعرفون اخيرا مساواتهم ، وهم على حق في استيائهم لان الوعد الامريكي بـ « الحرية والعدالة للجميع » (والذي يتردد في طقوس الولاء اليومية في المدارس) لم ينجز بعد بالنسبة لهم ، في الوقت الذي وجد امريكيون آخرون (من عناصر أخرى) المساواة لابنائهم ، ان لم يكن دائما لانفسهم . على أن الارقام القياسية المتصاعدة تبين ، ان السود ممثلون بصورة مزدوجة (أو اكثر) بين الفقراء ، والمتسربين ، والعاطلين ، والعاثري الحظ في كل مجال تقريبا .

ولهذا السبب ، اتخذت سلسلة من التدابير لتوفير برامج « للعمل الايجابي او للتمييز الايجابي » ، تحت « عناوين » التشريعات السابقة مثل قانون التربية الابتدائية والثانوية لعام ١٩٦٥ ، وقانون التشغيل والتدريب الشاملين لعام ١٩٧٣ ، والتشريعات اللاحقة او الموازية لهما . الا ان هناك عاملا صعبا نسبيا تواجهه كل سياسة قومية شاملة ، يتمثل في ان الشبان المتضررين يمكن ان يهاجروا الى منطقة اخرى ، خلال ازمة البطالة والسخط . ومن الجدير بالملاحظة في الفترة الاخيرة ، ان السود يعودون حتى الى الجنوب .

ان السود يتخرجون بصورة متزايدة في جميع الجامعات الامريكية ، الا انهم يفضلون المعاهد السوداء في بعض الحالات ، اما لان معاييرها اسهل نسبيا (وهذا هو الواقع غالبا) ، او لانها تشعر الطلاب السود بطمانينة اكبر . ويحصل هؤلاء على ما يقارب نصف الشهادات التي تمنح لهم من حوالي ١٠٠ معهد ذي غالبية سوداء . ومع ذلك ، فان المستقبل يتمثل بالتاكيد في التعليم العالي المتحرر كليا من التمييز ، نظرا لان الطلاب من السود والبيض يلتحقون الآن بالتعليم ما بعد الثانوي بالمعدل نفسه قياسا الى مجموع السكان من كلا الطرفين .

وبالرغم من ان التمييز ضد الفقراء والمعوقين من كل نوع يكدس الشرور الاجتماعية بالنسبة للمستقبل ، فان الناس يمارسونه في كل مكان . الا انه في الولايات المتحدة اكثر اغراء منه في المواضع الاخرى للسهولة التي يتم بها . فالشارات التي يتعرف عليها للتمييز بارزة . والناس يستخدمون لون البشرة ، والملامح ، واللهجة للتمييز ضد السود ، واليابانيين ، والبولونيين ، واليهود ، والبورتوريكيين ، واعضاء آخرين في البيئة ــ بالرغم من كونهم امريكيين بالولادة . وفضلا عن ذلك ، فان نظام المناطق المدرسية يجعل من السهل على الآباء الميسورين ارسال ابنائهم الى المدرسة في المناطق التي تخرج غير المرغوب فيهم لقاء تعويض ما ، او تبقيهم خارج المنطقة بصورة غير مشروعة عن طريق التفاهم مع الادلاء العقاريين .

وخلافا لهذا الاتجاه ، يترتب علينا ان ننوه بقوة الاستيعاب التي تتصف بها عملية التنشئة الاجتماعية في المدارس . فمن الهام جدا لاولاد البولونيين والسويديين والايطاليين وغيرهم أن يكونوا أمريكيين دون تميز، والشيء نفسه صحيح ايضا فيما يخص اولاد اي فئة اقتصادية اقل حظا . فالمدرسة العامة اداة رائعة للحراك الاجتماعي بالنسبة لهم ، وهي اداة لا غنى عنها للولايات المتحدة بأكملها في « التجربة العظمى » لبناء الامة . أما الذين يرتابون في بعض معاييرها الفكرية فهم يجهلون التركيزات المتعددة للمدرسة (لانها ليست اداة وحيدة الغرض كما هي الحال في البلدان الاخرى) ، كما ينسون ان المعايير الفكرية الامريكية لم تتقدم فقط تقدما كبيرا خلال القرن الماضي ، بل انها انجزت هذا التقدم على جبهة واسعة جدا .

ففي عام ١٩٠٩ كان ٥٧٫٨٪ من الاولاد في ٣٧ من كبريات المدن في الولايات المتحدة ابناء لآباء مولودين في الخارج ، ومن مستويات مختلفة جدا من الانجاز الاجتماعي . وقد أصبح هؤلاء الاولاد فيما بعد آباء أو اجداد امريكيين نشطين ــ لئلا نقول شيئا عن النسب الصغيرة للمهاجرين التي انتشرت في مراكز استقبال اخرى في هذه الارض المضيافة. وقد دخل الولايات المتحدة بين ١٩٠٠ و ١٩٢٠ ما يزيد على ١٤ مليون مهاجر . وفي الفترة الممتدة من ١٩٤٥ حتى اليوم كان هناك ايضا دفق هائل من البورتوريكيين ، في حين احتشد المكسيكيون في كاليفورنيا ، وتجمع الكنديون الناطقون بالفرنسية في نيوانكلند New England . كانت مهمة المحافظة على عملية الاستيعاب دون فقدان المعايير مهمة جبارة، وبالرغم من ذلك فان التحسن في المعايير مستمر ، والاتجاه لاطالة التربية بارز . وحين نقارن المدارس الامريكية مع مدارس البلدان الاوربية المستقرة ، يجب ان نضع في اذهاننا ان هذه المهمة تشكل بعض العوامل المعيقة للتربية الامريكية .

البحث عن هوية امريكية ــ من خلال التربية

ان المقاطعات الامريكية ، والجماعات الثقافية الفرعية ، والخليط العنصري في الاجزاء الشديدة الفقر من المدن ، والمتربين المرهفين ومعارضي

النزعة الفكرية — كل هذه الاشياء تحمل ارث انظمة تربوية مختلفة . بعضها امريكي ، الا ان القسم الاكبر منها ينتمي الى اراض بعيدة وازمنة ماضية .

فاستنادا الى احصاء سكاني حديث ، يظهر أن حوالي ١٠ ملايين امريكي ولدوا في الخارج ، وما يزيد على ٢٥ مليونا ولد احد ابويهم او كلاهما في الخارج . والهجرة الداخلية هائلة متصاعدة . فهل يبقى مكان للعجب اذا كان ما يزال امام التربية الكثير للتعويض عنه ، بالرغم من الاستيعاب الدائم للمدارس ، والفرص التي تقدمها لاولئك الذين يتمكنون من الافادة منها ؟

ومما يساعد في نشر الاطمئنان والثقة ، ان يغفر للدعاية الصاخبة والخداع الذي حدث في الماضي بعض الشيء . فقد بيع ذلك على كل حال بصورة غير مقصودة من رهبان « التقدمية » الكبار . ذلك ان جون ديوي John Dewey ، ابا التعليم الامريكي الحديث نفسه ، انقلب على التقدمية قبل وفاته. فقد أعلن أن أتباعه « لن يستطيعوا رؤية الصنم الذي احرقوا له البخور »* ولكن الزمن الذي كانت فيه عبادة « العملية The Process » تبدو ضمانا للتقدم ، ولى منذ امد بعيد . . وما يهم اليوم اكثر من اي وقت مضى هو معرفة الى اين تسير الامة ، وكيف يستطيع النظام المدرسي مساعدة هذه المسيرة على الصعيدين القومي والمحلي .

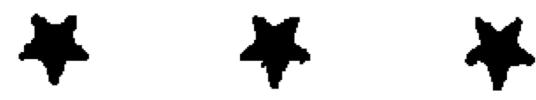
ولماذا يكون من الهام جدا اتخاذ قرار بشأن ما اذا كانت « الامركة » الحديثة شيء آلي ، ام انها امر يتعلق بقيم اختيرت عن وعي وبصورة متكررة ؟ ان جميع الاصول الفلسفية للجمهورية الامريكية ترجع الى تحررية (ليبرالية) اوربية ، تغذت في جو من النمو الحر ، والتجربة الحرة ، والتسامح مع الوفرة — لا في شروط النمطية والاتمتة ، بل في شروط الحدود الدنيا للعدالة الاجتماعية والاكتفاء الاقتصادي . وهذه « الحقوق الثابتة » هي في قلب التربية الامريكية في المدارس والبيوت

* من حديث شخصي لجون ديوي مع مؤلف الكتاب .

والحياة العامة، من حيث المبدأ اكثر منها في الممارسة الواقعية . فالالحاح الامريكي على المساواة دون هوية ، وعلى الفروق التي يمكنها ان تتكامل ، وعلى القبول بصحة الصفات اذا تمكنت من تسويغ نفسها عمليا ، يشكل الخاصة التي ميزت الطريقة الامريكية عن الفكر الخاص في الماضي ، وعن التنميط بحسب الاسلوب السوفييتي في الحاضر . ويبدو على قدر كبير من الاهمية ان تجرى هذه التمييزات نفسها الآن . فالقرارات الخاصة للحياة الامريكية تمثل اخبار الصفحة الاولى للعالم كله . وقد تكون في الواقع قرارات لبقية الجنس البشري .

ان ما يزيد على نصف الجنس البشري اصفر او اسمر ، وان نسبة كبيرة من الباقين سوداء . وما يزال معظم هؤلاء جائعين ، بالمعنى الحرفي للكلمة ، قسطا كبيرا من الوقت . فحتى الحرية وحقوق الانسان تحتل مكانة ثانوية في اهتماماتهم . ويبدو التصنيع على انه القوة التي ستنقذهم من العبودية والفقر . وهم يعرفون امريكا لا على انها ارض الحرية بل على انها كعبة الوفرة . وفضلا عن ذلك ، فان الاتحاد السوفييتي يلفت الانتباه ايضا . غير ان آلاته الهائلة ما تزال في بدء عملها ، وارضه ، ما ما تزال غير مستغلة بصورة كاملة . ان الوعظ الماركسي بالمساواة والديمقراطية (والذي قد يشكل « كلاما مزدوجا ») يعني القليل ، على كل حال ، لاولئك الذين لم يمارسوا الديمقراطية قبلا . الا ان الامتياز التقني السوفييتي ، والرفع السوفييتي لمستويات المعيشة عند عشرات الملايين ، والمعايير السوفييتية في الدراسات العلمية والبحث ، يرجح ان تكون رسلا قادرة على الاقناع حتى في الاماكن التي لم تتسرب اليها الشيوعية . ونحن سنتوقف في الفصل التالي عند بعض هذه الانجازات المهيبة . تلك المنجزات التي لا يضيع الوقت في انكارها الا اعداء النموذج الديمقراطي الذي نتبناه . الا ان علينا ايضا ان نحسب حسابا لتجارب الصينيين في مجالات التربية والاجتماع . كما ان التانزانيين والكوبيين يشكلون امثلة للبدان الفقيرة النامية . وختاما لهذا الفصل علينا ان نوجه سؤالا اخيرا حول ما يميز الطريق الغربي عن الطريق الماركسي بصورة جوهرية ، وحول المسائل التي يطرحها هذا الفحص على الامريكيين .

ان الامريكيين بعيدي النظر يعون الاهمية الخاصة لقراراتهم الداخلية بالنسبة للعالم ، وسط التقويم الذاتي الصاخب للولايات المتحدة . كما انهم يعون الآن كل الوعي علاقة القرارات العالمية بامورهم الداخلية . ان الجرأة المتطرفة التي جعلت الامريكيين يتخلون عن الافتراضات الاوربية حين جعلت الوفرة المنجزة تقنيا التقدير الآخر للجنس البشري يبدو ممكنا ومرغوبا فيه ، تلك الجرأة يمكن ان تدفع بهم مرة اخرى الى اعادة النظر في قيمهم الخاصة . لقد أظهرت التطورات الحديثة أن الظروف الطبيعية « للفترة الواقعة بين ١٩٤٥ و١٩٧٠ لم تكن الا مراحل في التطور التاريخي للامة . وهكذا فان مسؤليات امريكا التربوية نحو العالم لم تعد قضية انفاق سخي وحسب ، او حركة غير نفعية باتجاه واحد . بل تتضمن قدرا مساويا من النقد الذاتي والاصلاح الذي يؤديه الامريكيون المخلصون بصورة متواصلة . ذلك ان التقدم الذي تصمم الولايات المتحدة على تحقيقه سيتوقف من دون شك على الاستخدام المقصود لجميع الفرص التي يستطيع النظام المدرسي توفيرها .



الفصل الثامن

الاتحاد السوفييتي
مطالب الشيوعية

يغطي اتحاد الجمهوريات السوفييتية الاشتراكية سدس الارض تقريبا . وتظهر النظرة الاولى الى خارطة اوربا وآسيا ان قلب هذه الكتلة الهائلة من الارض يحتله الاتحاد السوفييتي ، بينما تبدو اوربا الغربية وشبه القارة الهندية واليابان حواشي منشقة عنه ، وما تبقى من القارة في وضع غامض مؤقت .

اما الصين ، فهي قريبة سياسيا بالرغم من انفصالها واحاطتها بالشكوك . واما الهند ، فهي معجبة بالاتحاد السوفييتي بالرغم من عدم ارتباطها به بصداقة حميمة . واما اليابانيون ، فان آراء العديدين منهم وعواطفهم حائرة بين الاتحاد السوفييتي ، غربا ، والولايات المتحدة الامريكية ، شرقا . هذه هي صورة آسيا واوربا ، كما يراها المواطن السوفييتي تقريبا .

السياق الموروث :

تبلغ المساحة الحالية للاتحاد السوفييتي ٢١ر٧٥ مليون كم٢ أي اكثر من ٨ر٥ مليون ميل مربع . وقد بلغ عدد السكان ٢٤٢ مليون نسمة تقريبا بحسب تعداد ١٩٧٠ . وهو يقدر الآن بـ ٢٥٠ مليون نسمة . ويعني هذا الرقم ان هناك اربعة مواطنين سوفييت مقابل كل ثلاثة من الامريكيين ، وخمسة من السوفييت مقابل كل واحد من البريطانيين .

وينمو السكان بشكل سريع رغم معدل الولادات المنخفض في المدن ، التي تتجه الهجرة اليها بشكل متزايد . ويعيش حوالي ٧٠٪ من السكان في القسم الاوروبي مع انه يشكل اقل من ربع مساحة الاراضي السوفييتية .

ان الموارد الهائلة في القسم الآسيوي والتي لم يستثمر معظمها حتى الآن ، تضع الاتحاد السوفييتي في مرتبة الولايات المتحدة نفسها تقريبا، من حيث « الامكانات اللامحدودة » التي تمتعت بها في اوائل العهد الجمهوري . اما التطور الصناعي والعمراني فيه فيمكن مقارنته بالتطور في كندا ، الا انه يتم هنا على نطاق اشد اتساعا ، وبتخطيط اكثر جذرية .

ان الجمهوريات الاتحادية الخمس عشرة والجمهوريات المستقلة الاثنتان والعشرون في الاتحاد السوفييتي ، لا تشكل اتحادا فدراليا كما هي الحال في كندا واوستراليا ، ولا تملك « حقوق الولايات » العزيزة جدا على قلب الولايات المتحدة الامريكية . وهي تختلف فيما بينها اختلافا كبيرا من حيث المساحة ، والسكان ، والموارد ، ومستوى التطور . (فجمهورية روسيا الاتحادية RSFSR على سبيل المثال ، والتي كانت تشكل قلب الامبراطورية القيصرية ، بلغ سكانها ١٣٠ مليون نسمة بحسب تعداد ١٩٧٠ ، بينما بلغ سكان جمهورية استونيا SSR ٣ر١ مليون نسمة، وكان هناك تسع جمهوريات اتحادية يقل سكانها عن ٥ ملايين نسمة) . ان التربية العامة وحدها (لا التعليم المهني والعالي) تدار من الجمهوريات العديدة الموجودة ، وحتى في هذا المستوى تعمل مركزية الحزب الشيوعي على قيام تطبيق موحد . وفضلا عن ذلك ، فان نمو النظام التربوي منذ الثلاثينيات من هذا القرن ، ولا سيما منذ ١٩٤٥ ، ادى الى تمركز المسؤوليات في كل الجمهوريات الاتحادية وفي دوائر التخطيط في موسكو . فوزارات التربية في الاتحاد السوفييتي ووزارة التعليم العالي والثانوي الاختصاصي تعزز الآن الضبط المركزي لوزارات التربية والانشطة في جميع الجمهوريات والمقاطعات تدعمها في ذلك مراكز البحوث واللجان المسؤولة عن صنع السياسة .

يتكلم مايزيد على نصف السكان اللغة الروسية أو يفهمونها بسهولة منذ الطفولة ، لان الاتحاد السوفييتي يرتكز اساسا على أراضي الامبراطورية الروسية القيصرية ، ولأن الجمهورية الروسية RSFSR هي بالطبع اكثر الجمهوريات سكانا ونفوذا . على ان السكان في الاتحاد يتكلمون أكثر من ١٨٠ لغة ، بعضها يمت الى التركية بنسب ، ويتكلمه ١١ ٪ من السكان . اما اللغات الاخرى فبعضها يتضمن آدابا قديمة ، وبعضها الآخر بقي دون قواعد نحوية مناسبة ، بل ودون ابجدية حتى مابعد الثورة السوفييتية عام ١٩١٧ . وبالرغم من أن الروسية هي اللغة النافذة ، وانه ما من مواطن سوفييتي متعلم يفتقر الى الكفاءة الحقة فيها، فانه من الممكن أن نجد شعورا قوميا لغويا وثقافيا قويا في جميع ارجاء الجمهوريات المكونة للاتحاد ، في جميع المجالات عدا المجال السياسي .

ان التعليم الابتدائي يقدم في السنتين الاوليين في أكثر من ١٠٠ لغة الا أن التعليم الثانوي يقدم في ٥٧ لغة (وهذا الرقم آخذ في الارتفاع) . ويتوافر التعليم العالي والفني في اللغات الرئيسة بشكل تام ، وبالقدر نفسه من التطور . ففي تفليس Tbilisi ، في جورجيا السوفييتية على سبيل المثال ، يستطيع الطلاب الانتقال من الطفولة الى الجامعة من خلال لغتهم الام . على أن التفاهم ليس ممكنا ، على اي حال ، باللغة الاقليمية في كل مكان ، لذلك كانت اللغة الروسية تعلم لكل ولد سوفييتي على أنها اللغة الدولية للتقنية والفرص الثقافية العالمية . وهي اللغة الاساسية للاوامر في الجيش .

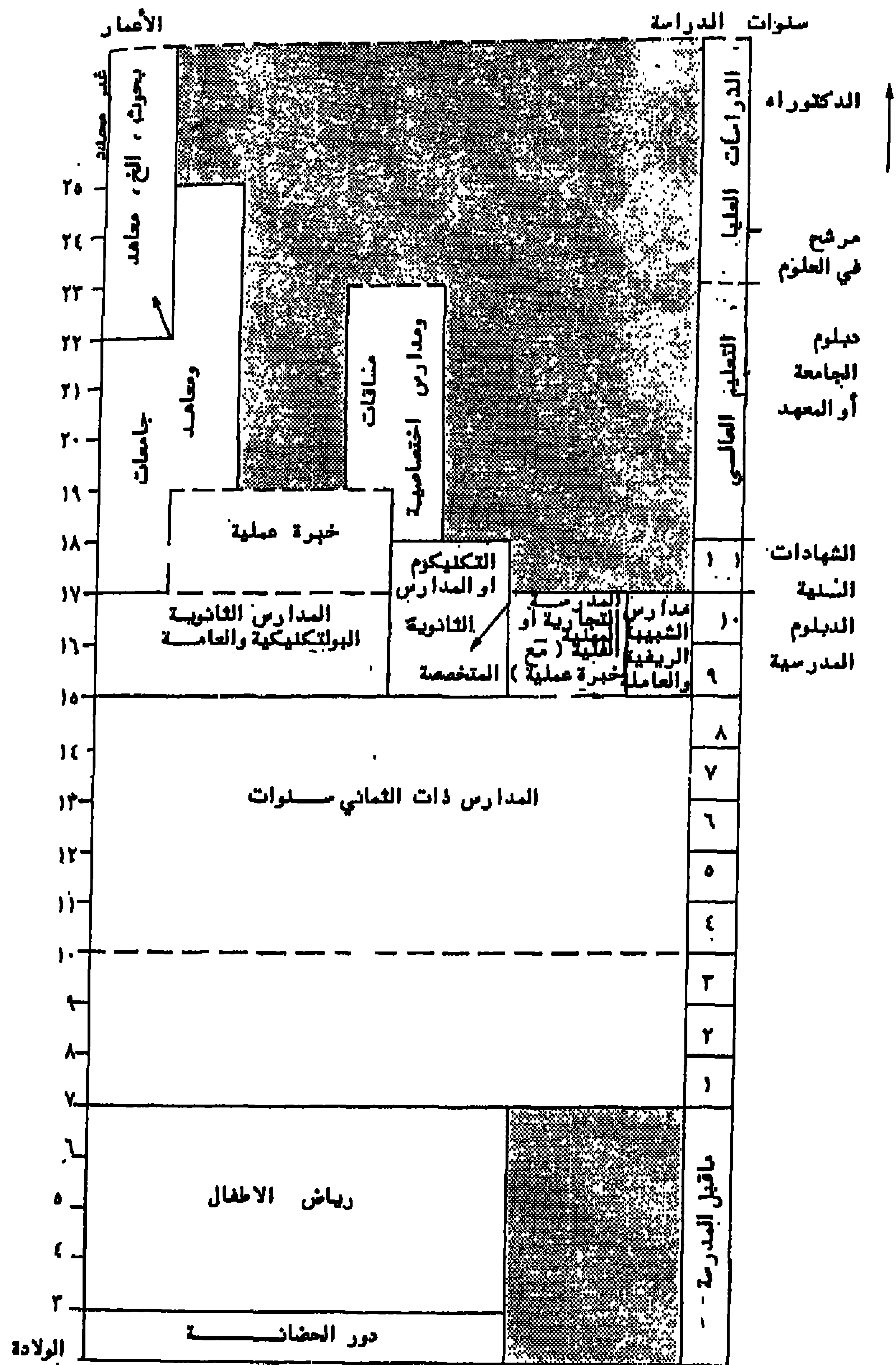
من الطبيعي والمناسب لنا أن نتحدث عن «روسيا» ، الا أن قول كلمة « في روسيا » في الاتحاد السوفييتي كان يعادل خلال فترة طويلة قول « في الايام القديمة السيئة » . ويحاول الروس أن يقولوا دائما « الاتحاد السوفييتي » . ومما يساعدنا كثيرا على الفهم أن نتذكر أن اتحاد الجمهوريات السوفييتية الاشتراكية يعني شيئا أكثر ارضاء من الناحية العاطفية للملايين من سكانه مما كانته روسيا في اي وقت مضى . فأراضي الاقليات ، ولا سيما في آسيا ،كانت تحت الحكم القيصري مثل مستعمرات

لموسكو . وبالرغم من أن اللغة الروسية تزداد قوة من حيث كونها لغة عالمية ، وبالرغم من أن عمليتي التحويل الى الروسية والسوفييتية ماتزالان جاريتين (وبخاصة في المجالين الاقتصادي والتقني) ، فاننا نعمي انفسنا عن الحقيقة ان لم نعترف بأن معظم الناس في الاقليات اللغوية والعنصرية والثقافية يعتزون بصورة عامة ويتحمسون لانتمائهم الى الاتحاد السوفييتي . ان الوجوه التي تنظر للاعلى بفخر متطلعة الى الاحداث الباهرة للعلم السوفييتي في مجال الفضاء تضم الملايين من ذوي الملامح المنغولية أو من النموذج التركي ذي الانف المعقوف ـ انها تضم وجوه الاطفال الذين يعرفون انهم ليسوا محتقرين لكونهم مختلفين ، والذين تتناسب حماستهم باطراد مع التغير الذي تحقق خلال حياة الجيل الذي يكبرهم سنا . لقد فتح النظام السوفييتي الكون امامهم .

لذلك كان النجاح الباهر لاول قمر صناعي في تشرين الاول / اكتوبر ١٩٥٧ اثباتا مظفرا للتربية السوفييتية في عيون المواطنين السوفييت ، كما كان دليله القوي نوعا من الاسمنت الذي زاد في لحمة الشعور بالهوية . واذا كان التغني قد انصب في الماضي على الجرارات والسدود ، فما حجم الانطباع الذي احدثه اطلاق مايزيد على ١٠٠٠٠٠ سبوتنيك خلال السنوات التي تلت ١٩٥٧ ؟ وقد تعزز هذا الفخار بالدوران حول القمر ، وباختبارات الفضاء الناجحة جدا من انواع اخرى .

ومن الخطأ ان نفكر ، نحن الخارجيين ، بأن الاعتبارات العملية او المادية يعود اليها وحدها مثل هذه الانتصارات (بالرغم من انها ذات اهمية هائلة) . فالشعور الوطني المتصاعد يتجلى في انجازات عديدة ـ في الرياضة ، والعلوم ، والجراحة ، في الاعجاب المعروف الذي يحسه الكثيرون من ابناء البشر للتنمية الواسعة النطاق للموارد البشرية التي كانت مهملة حتى الآن .

هناك مظهران يجب ان يؤخذا دائما بالحسبان ، الاول نفسي او اجتماعي ، والآخر عقائدي . فالنصر النفسي او الاجتماعي الذي يكال له الثناء بوفرة في التربية السوفييتية ، يتمثل في معرفة ان نظاما مدرسيا



الشكل ٧ ـ النظام المدرسي في الاتحاد السوفييتي

قويا وشاقا للغاية يسوغ نفسه بوضوح ـ لا لنجاحه على مستوى القمة فحسب ، ولكن لوجود قاعدة اجتماعية واسعة للالتحاق به ، تجند امكانات القوميات والطبقات التي كان ينظر اليها على انها من منزلة ادنى.

اما الظفر الايديولوجي الذي يبرزه قادة الحزب الشيوعي فهو مرتبط باعتقادهم ان كل تقدم انساني يمكن ان يدرس « علميا » وأن يخطط وفقا لمبادىء صحيحة خالدة . وتشتمل كلمة « العلم » في الروسية ، كما هي الحال في عدة لغات أوربية ، على الدراسات الاكاديمية النظرية والعلوم الفيزيائية والطبيعية على حد سواء . لذلك كان التقدم المادي والعلمي يمنح تصلب التفسير الجديد تسويغا فكريا . فهناك قناعة منتشرة على نطاق واسع وبصورة مخلصة في ارجاء الاتحاد السوفييتي والحواشي التي تدور في فلكه ، تتمثل في احساس أولئك الناس بأنهم على صواب ، وأن لديهم حضارة اصيلة جديدة يقدمونها للآخرين ـ حضارة مبنية على فلسفة اصح وتفسير اعمق للبشرية . اننا لا نقبل هذه النظرات بالطبع ، ولكننا سنكون اشباه مبصرين ان لم نعترف بوجودها الواسع ، وحماستهاولوقوتها الايحائية او الثقافية . فالاتحاد السوفييتي نذر نفسه للتربية اكثر من اي بلد آخر ، من أجل نتائجها الواضحة من جهة ، وفضائلها الضمنية من جهة أخرى .

يستنتج مما ذكر فيما سبق ان الجمهوريات والشعوب التي تصنع الاتحاد السوفييتي الحالي كانت تختلف اختلافا عميقا في درجة تقدمها وقت حدوث الثورة . لقد كان دارجا في الاوساط الغربية الافتراض بأن معظم الامبراطورية الروسية متخلفة على كل حال ، وقد تراجعت بدرجة اكبر بعد ١٩١٧ . وهذا سخيف اشد السخف . فقد تمثل الانجاز السوفييتي في الحقيقة في ايصال مقاطعاته الشرقية والجنوبية الى حد لا يساوي فحسب ، بل ويتجاوز المعايير السابقة في جمهورياته الغربية ، حيث كان معظم السكان في وضع تربوي ، ربما كان مماثلا لوضع معظم اجزاء الامبراطورية النمسوية قبل ١٩١٤ ، والبرتغال قبل ١٩٧٥ .

لقد اظهرت ارقام التعداد لعام ١٨٩٧ ان نسبة المتعلمين تبلغ ٢١ ٪ وقد تحسنت هذه النسبة الى حوالي ٤٠ ٪ عام ١٩١٤ . وقد كتب الاستاذ هارولد نواه Harold Noah من جامعة كولومبيا عام ١٩٦٧ ، على كل حال ، ان « السوفييتت نجحوا في تخفيف الفروق في المرحلتين الابتدائية والثانوية من جمهورية الى اخرى (محسوبة بمعدل النفقات) الى اقل من الفروق القائمة بين الولايات المتحدة »(*) .

كان الافراد الذين حصلوا على تعليم جيد قبل ١٩١٧ يشكلون نخبة عليا وعلماء على المستوى العالي ، شأنهم في ذلك شأن امثالهم في الاقطار الاخرى . وبالرغم من الهجرة على نطاق واسع ، وعمليات التصفية التي تعرضوا لها ، بقي معظم هؤلاء في بلادهم تحت النظام الجديد . وهكذا فان الاشخاص المسنين الذين كان المرء يناقش معهم التغيرات الثورية في السنوات الاخيرة (كاصلاحات خروتشيف ، على سبيل المثال) في موسكو ، في بداية الستينيات ، كانوا قد نشأوا في ظل النظام القيصري ، ومدارسه ، وجامعاته . ومثال ذلك ان المربين السوفييت الكبار الذين تمتعوا بقدر من الدهاء مكنهم من البقاء ايام ستالين وخروتشيف ، والاستمرار في اعمالهم حتى ذلك الوقت وصفوا انفسهم « للمؤلف » بأنهم «رجال فكر بورجوازيون من عهد ما قبل الثورة ، اكبر سنا من ان يستطيعوا تغيير مواقعهم » .

انجازات صاعدة :

الا ان ذلك يجب الا يحجب عنا سعة التغيرات السوفييتية . فبالرغم من ان روسيا الحقيقية تملك تقليدا بعيدا في الدراسة والبحث ، حتى في الاهتمام بالتعليم والتقنية والفنون في مدارسها (الى حد ان الولايات

* H. J. Noah, « Economics of Education in the Soviet Union » in: problems of communism, XVI, July-August 1967, pp 42-52

المتحدة كانت مسرورة بتقليدها)(*) ، ومع ذلك فقد كانت هناك فوارق خطيرة في التربية والفرص التربوية داخل روسيا نفسها ، وفي معظم المقاطعات التي كانت تابعة للامبراطورية كان هناك تخلف حقيقي . ويبدو ان الثوار الروس انفسهم ، اقتنعوا في الفترة الاولى مع ماركس بأن الامبراطورية الروسية هي المكان الاخير الذي يتوقع نجاح الشيوعية فيه . كما بدا أن المانيا او بريطانيا بتصنيعهما العالي ، والبرولتياريا المدينية فيهما تشكلان ارضية أكثر ملاءمة لذلك .

ونظرا للفوضى ، والمجاعات ، والاوبئة ، والحروب الاهلية، والتدخلات الاجنبية التي تلت ثورة ١٩١٧ ، واستمرت على الاقل حتى ١٩٢٢ ، بدا أن الفرصة لبناء أمة جديدة متعلمة ضئيلة ، في غياب اي افق للاستقرار الاقتصادي . كان ملايين الاطفال يتامى دون مأوى . وكان الرأسمال الاجنبي قد سحب خارجا ، والتجارة متوقفة . وقد استمر العديد من هذه المحن حتى نهاية العشرينيات . وفضلا عن ذلك ، فان ما تكبده الاتحاد السوفييتي من خسارات واضرار في الحرب العالمية الثانية يفوق ما عاناه اي من البلدان الاخرى . فقد قتل ما يقارب العشرين مليونا من ابنائه ومع ذلك فانه بالرغم من أرضه المدمرة وبدايته المتواضعة ، وكل اشكال الانقطاعات ، بلغ استرداد التربية السوفييتية لعافيتها حدا تمكنت معه ، بحلول عام ١٩٥٥ من انتاج ٦٠٠٠٠ خريج جامعي سنويا في الهندسة، مقابل ٢٢٠٠٠ في الولايات المتحدة ، و ٣٠٠٠٠ في بريطانيا العظمى . وقد تزايدت سرعة التعليم التقني منذئذ . فالمهندسون ليسوا كل شيء بالطبع، والمعنى الحقيقي للكلمة يمكن أن يكون موضع تساؤل ، الا أن هذه الارقام

(*) عرف معهد الرنسلار التقني The Bensselaer polytechnic institute في ولاية نيويورك على نطاق واسع بانه يتبع المثال الروسي . ويربط الاستاذ كريمن Pr. Cremin التطور الامريكي للتدريب الفني (وفي الحقيقة « الحركة التقدمية» برمتها) بالتأثير الذي احدثته التربية الروسية الفنية في معرض فيلادلفيا المئوي لعام ١٨٧٦ ، انظر :
(L.A. Cremin, the Transformation of the school,1962, chapter 2.)

لها مايوازيها في الانشطة التربوية السوفييتية الاخرى ــ ولا يوجد اي شك بصدد نوعية الخريجين. فالامريكيون يعادلون الدبلومات السوفييتية، او الدرجة الجامعية الاولى بمعايير الماجستير Master عندهم . وبحلول عام ١٩٦٣ ــ ١٩٦٤ كان لدى السوفييت ٣٣١٠٠٠٠ دبلوم و١٢٠٠٠ شهادة أعلى منها سنويا . وقد بلغ مجموع خريجي مؤسسات التعليم العالي ٤٧٩٥٠٠٠ عام ١٩٦٧ . والتصاعد فياستمرار. فقد زاد عدد الخريجين في جميع أشكال التعليم العالي على ٧٠٠٠٠٠٠ في عام واحد بعد عقد من الزمن . وفي عام ١٩٧٥ كان عدد مؤسسات التعليم العالي ٨٤٢ مؤسسة ، بلغ مجموع المسجلين فيها ٤٧٠٠٠٠٠ طالب . وبالرغم من صعوبة اجراء مقارنات دقيقة للتعليم العالي سواء من حيث مستوى الكفاءة او من حيث الانتشار ، فان هذه المنجزات باعثة على الاعجاب ضمن جميع المعايير .

وبالرغم من أن الـ « Teknikumy » مدارس ثانوية متخصصة توصل الى مستوى أدنى من التعليم العالي ، فانه من المناسب أن نشير هنا الى انها ، بحلول نهاية الستينيات ، كانت تخرج سنويا مايزيد على ٨٦٠٠٠٠ متخصص مدرب بمستوى « فني » أو « تقني من الدرجة الثانية » . (واذا ما طرحنا من الرقم الاخير أولئك الذين درسوا « التربية » او « الفنون » فان المخرجات السنوية على مستوى التكنيكوم تبلغ ٢٠٠٠٠٠ ٪٧٠ من المتخصصين في بعض فروع التقنيــة أو الهندسة او المهارة نصف المهنية) . وقد استمر هذا العدد في التزايد ايضا . وبالرغم من أن الاحصاءات السوفييتية (وكلها رسمية) تختلف بعض الشيء من خطاب الى آخر (ربما كان ذلك بسبب من تغير تعريف فئات المدارس) ، يبدو جليا انه كان هناك في أواسط السبعينيات ٤٢٨٠ تكنيكومي على الاقل مع مجموع للملتحقين يتراوح بين ٤٫٥ مليون و ٥ مليون طالب .

وضمن لغة الانجاز نفسها ، كان هناك دون هذا المستوى ، مايزيد على ٣٣٠٠٠٠٠ طالب ملتحقين بحوالي ٥٥٠٠ مدرسة مهنية للمدى العمري من الـ ١٥ ــ ١٩ ، يتابعون مساقات دراسية مختلفة الاطوال للتخرج

بصفتهم عمالا مهرة . ويحصل هؤلاء على اعداد شامل للحياة العملية ، يتضمن ايضا بصورة متزايدة عنصرا من « التربية العامة » يمكن المتدربين من التلاؤم مع التغيرات المتسارعة نظرا للتعقيد المتزايد في المهن . فقد اعلن مجلس السوفييت الاعلى ، في الحقيقة ، عام ١٩٧٣ أن : « المدارس المهنية تصبح الآن الوسائل الرئيسة لتدريب الشبان وتقوية الطبقة العاملة » . وقد اضطربت السياسة قليلا من آن لآخر ، من حيث محاباة هذه المدارس أو انقاص نسبة اعدادها الى المدارس الثانوية العليا « العامة » للشبان مابعد سن الـ ١٥ ، ولكن اي خطأ لم يحدث بصدد زيادة الطابع المهني والتقني في جميع اشكال المناهج والمدارس .

ان ايفاءنا بحق الواقع المتمثل في ان نسبة كبرى من الشهادات المتخصصة والدرجات الجامعية تمنح في الهندسة والموضوعات التقنية ، وضعنا وجه لوجه مع النتيجة القائلة بأن المنجزات التربوية السوفييتية هي منجزات غير اعتيادية . وانها تفوقت فعلا على براعة الغرب . ذلك انها حدثت بعد جيل من الفترة التي حكم فيها الملاحظون على المعايير التربوية السوفييتية بانها منخفضة جدا بمجموعها ماعدا مجالات محظوظة . كيف حدث هذا التغير كله ، وماذا يكمن وراءه ؟ يجب الا نخطىء في افتراض أن التقدم التربوي كان على مستوى التعليم العالي فقط ، وان الدرجات الدنيا اصابها الاهمال . فالامية التي كانت منتشرة جدا في السابق ، قد اختفت كليا تقريبا ، لا في صفوف الاجيال الجديدة فحسب ، بل من صفوف الكبار ايضا . والاولاد من البنين والبنات لا يقتصرون الآن على الذهاب الى المدرسة ، بل يبقون فيها ايضا . فبحلول عام ١٩٥٥ انهى ما يزيد على ثلاثة ارباع المليون سنتهم العاشرة في الدراسة المكثفة (والتي تنتهي في سن الـ ١٧ أو بعدها بقليل في العادة) . وفي ذلك العام توقع المسؤولون بثقة تامة انه بحلول ١٩٦٠ ، وبالرغم من الصعوبات الهائلة الراجعة الى اعادة البناء بعد الحرب ، سيصل ما يتراوح بين المليونين والثلاثة ملايين من الطلاب سنويا الى السنة الدراسية السابقة للقبول في التعليم العالي . (كان الرقم المقابل المقدر في الولايات المتحدة

١٧٠٠٠٠٠ ، وفي المملكة المتحدة ـ بالرغم من الارتفاع الملحوظ لمستوى التحصيل في المدرسة الثانوية ٧٠٠٠٠٠) . وقد كانت الجهود المبذولة لتحقيق هذا الهدف كبيرة في الواقع، ولو انه لم يتحقق في الوقت المحدد. وقد كان التعليم المقدم ذا مستوى اكاديمي قوي، بصورة اضطر معهاهؤلاء المسؤلون الى ادخال تغييرات عام ١٩٦٨ والاعوام التالية من اجل تحويل معظم الطلاب بعيدا عن الجامعات واشكال التعليم العالي الاكاديمية الاخرى .

لقد قاد التنافس المتزايد الى اختناقات وصعوبات اخرى سنعود اليها فيما بعد . فمنذ ١٩٥٨ وضع تركيز اكبر على آفاق الحياة العملية ـ لابشكل ضيق، بل مع اتساع بوليتكنيكي (متعدد التقنيات) فيالمنظور. كما رفعت الاصلاحات المساقات الدراسية للفنيين والعمال المهرة بحسب معايير « التربية العامة » ، في الوقت الذي كانت تعيد التركيز على منظور العمل . وبالرغم من أن جميع هذه التغييرات كانت تقصد الى تنويع الدراسة ، وحتى الى ادخال تدريب قاس من حين لآخر ، فانها لم تقصد ابدا الى تقليص التربية .

وفي عام ١٩٧٥ ، تم الاعلان عن أن تعميم التعليم الثانوي قد اكتمل تقريبا ، بمعنى أن ٩٦٪ من الاولاد في سن ما بعد الـ ١٥ كانوا قد أكملوا المدرسة الاساسية ذات الثماني سنوات ، ثم الحقوا بمدارس ثانوية تقود الى شهادة نهاية الدراسة الكاملة أو الى الشهادة الفنية ـ المهنية المعادلة لها . وقد كان ذلك يعني ٥٢٠٠٠٠٠ طالب . وفي العام نفسه انهى اربعة ملايين طالب دراستهم الثانوية مع شهادة كاملة في عمر الـ ١٧ ، أو أكبر قليلا . وعلينا الا ننسى أن العديد من هؤلاء تخرجوا في التكنيكوم ، وأن قسما كبيرا من الطلاب الذين يجمعون بين العمل والدراسة لبعض الوقت يدرجون ضمن الارقام الرسمية ، الا أن الانجاز الاجمالي عظيم جدا ، نظرا لانه حتى التدريب المهني ـ الفني كان عليه أن يتضمن محورا « علما » بصورة متزايدة ـ لئلا نقول شيئا عن الغرض السياسي ـ المدني والخلقي القوي .

وهناك نقطة تهمنا كثيرا ، في عنايتنا الحالية بالفرضيات التي تكمن وراء التربية السوفييتية. لقد بين الاستاذ نواه Pr. Noah في مكان آخر أن تنمية التفوق العلمي والتقني السوفييتي لا تتم عن طريق انفاق الاموال على القنوات المتخصصة جدا ، بل عن طريق توظيفها في التربية العامة التي تستند اليها متطلبات اليد العاملة والمهارات التقنية في البداية ، وتتطور فيما بعد(*). ان ما كرره المربون السوفييت ودافعوا عنه مرارا من اخلاصهم لمستوى عال من التربية الحقة المتكاملة (ضمن نطاق الاخلاص لمعتقدهم) لا يترك اي شك حول مقاصدهم ، او حول تخطيطهم لرفع المستوى الاكاديمي الثقافي لكل شعبهم لا لخفضه . فماذا يعني ذلك تماما بالنسبة للاولاد ، والمعلمين ، والاهل ؟

ان الدعاية الكبيرة التي يقوم بها موظفو الحكومة والحزب انتجت مثلا أعلى وحيدا مهيمنا على الشبيبة السوفييتية ، بالرغم من أن لشعوب الاتحاد السوفييتي مثلها المحلية الراسخة منذ زمن بعيد . وهذا يعني تطابقا كليا مع « جماعة الشبيبة » ، يشكل جزءا من الالتزام الشخصي والمدني والخلقي ببناء « انسان شيوعي في عالم شيوعي » . وهذا العالم ، الذي يتعلم الاولاد أن يؤمنوا به، هو عالمهم . فالاطفال يحتلون دائما المقدمة، يبتسمون في الصور ، وهم مرحون في الواقع . ويتوقع لـ « ايفان » الصغير ، ما يتوقع للصغير « Junior » في الولايات المتحدة ، من أن يكون حسن التغذية ، قويا ، « طبيعيا » . وعليه أن يكون ذا روح عامة ، وهو كذلك عادة . ومادام المستقبل امامه ، يتوقع منه أن يلعب قسطا كبيرا من الوقت مع تطوير هذا اللعب من خلال الاسهام في انشطة عديدة للناشئين والعديد من هذه الانشطة ، يبعد الناشئة ببراعة عن عادات أهلهم ، شأنها في ذلك شأن البرامج الامريكية . على انهم يخضعون للتوجيه بصورة أشمل مما يحدث في امريكا ، بصورة عامة . ويولي الحزب ذلك عناية مقصودة ، في حين تكون العادات العامة وتوقعات البيئة في الولايات

---

* H. J. Noah, Financing soviet schools, New York : Columbia University, Teachers college press, 1965.

المتحدة أقل مباشرة وفعالية في عملية التنشئة . والاولاد الروس يضبطون جيدا ، من أقرانهم وممن يكبرونهم سنا على السواء . ولا يستطيعون التقدم ، حتى في منظمات الشبيبة ، ما لم يثبتوا جدارتهم في العمل المدرسي ، على سبيل المثال . ولا توجد هناك بدائل . فهوى التربية الخاص والعام يتملك المواطنين السوفييت ، وهو ملحوظ جدا حتى عند الشبان . وقد قدمه النظام السوفييتي لهم بوفرة . والنظام السوفييتي (الذي يبدو جيدا في أعينهم) هو النظام الوحيد الذي يعرفونه .

العقيدة الفكرية (الايديولوجية) والضبط

ان الكثير مما نعرفه ـ نحن أنفسنا ـ حول الاتحاد السوفييتي والتربية فيه محاط بقيود شديدة . حتى لو كنا نعرف اللغة ، وكانت لدينا اتصالات ، وكنا قد ذهبنا الى هناك ، وتوصلنا الى تلك الكتلة المتزايدة باستمرار من الدراسات العلمية، التي تحلل بصورة شاملة، وتوثق بصورة جيدة ، وتتفحص التطوير والسياسة السوفييتية يوميا . ذلك أن هناك جهازا ضخما للدولة ، يضبط كل التطوير التربوي لا من الناحية الادارية فحسب ، بل من الناحية التعليمية أيضا : في غاياته ، ومضمونه ، وتأكيداته ، وطرائقه ، وزاده من المدرسين والفرص التربوية والمكافآت ، والدخول الى التعليم العالي والاعمال فيما بعد .

وهذا الضبط يتضح اكثر ما يتضح في التربية الشكلية ، الا أنه ليس أقل انتشارا وفاعلية في الضبط الكلي لجميع الاتصالات، والمطبوعات والتنظيم الجماعي ، وحتى في التعبير الذاتي الذي يتمثل في الفنون ، بقدر ما يمكن ممارسته من الضبط فيها . ومع ذلك فان الضبط الاشرافي الذي يتضمن توجيها بالقدر الضروري وحين تمس الضرورة له بغية التكيف مع التركيزات المتغيرة في السياسة ليس الا جزءا من مجهود اوسع : مجهود لجعل الحياة الجماعية السوفييتية برمتها حياة مربية خلال الانتقال الى الشيوعية وفقا لصيغ ماركس ، كما

طورت على يد لينين واخرين ، ووضعت موضع التنفيذ مــن الدولــة السوفييتية .

ان الحماسة التبشيرية والقيم الدعائية لا تشوه عرض الاحصائيات في بعض الاحيان وحسب ، مثال ذلك (أن تقديرا متأخرا يكشف عن أن تقديرا سبقه مفرط التفاؤل على الاقل) ، بل ان عبارات مثل « دكتور » و « مهندس » و « تعليم عال » تظهر في النشرات الرسمية في أماكــن يمكن أن تقول مصطلحات الدول الاخرى بدلا منها « مساعد طبيب » أو « ميكانيكي ماهر » أو « ما بعد الثانوي » . ولا شك أن دولا متعددة اخرى لا تبالي نوعا ما بهذه الاشياء في الدعاية الخارجية أيضــا . حتى أن بعض من يفترض فيهم أن يكونوا علماء مقارنين لا يقومون بالتحليــل بدرجة كافية . ولكننا في دراسة الاتحاد السوفييتي يمكن ان نواجه اكثر من سوء تفاهم علينا الاحتراس منه .

فداخل النظام نفسه توجد عدة تصريحات صوفية وغظيــة مثل (الحماسة للعمل هي الصفة المميزة للشعب السوفييتي) و (الرجــل والمرأة السوفييتيان أكثر من قابلناهم من الناس نظافة اخلاقية) ، لذلك لن يكون مدهشا اذا لم يخبرنا أحد انه حتى عام ١٩٦٧ ، كانت نصف العائلات الريفية المنعزلة ، لا تملك الانارة الكهربائية بعــد ، وأن ثلثي هؤلاء كانوا يخبزون خبزهم ويحلبون أبقارهم الخاصة بهم(*) . كما أن علينا الا ندهش لوجود مدارس تربوية (في المستوى الثانوي) ماتزال تظهر في مكان بارز نوعا ما في نشرة رسمية لعام ١٩٧٧ بعنوان « التربية في الاتحاد الجمهوريات السوفييتية الاشتراكية »(**) ، بالرغم مــن أن النشرات الرسمية السابقة أوحت ضمنيا بأن تلك المدارس هي من بقايا الماضي المتداعية الى حد بعيد . فالـ ات الرسمية ذات صفة «تربوية» اكثر منها اعلامية .

* M. Matthews, class and society in soviet Russia, London : Allen Lane, the Penguin press, 1972, pages 260-267.

** N. Kuzin and kondakov (eds.) Education in the USSR, Moscow : progress publishers 1977.

ونحن – الذين نقف خارج النظام – نضع يدنا على مثل هذه المتناقضات لسببين رئيسين :

آ – اننا نستطيع الحصول على معلومات اخرى عاجلا ام آجلا – وفي بعض الاحيان في عبارات غير رسمية تصدر عن الزملاء في بلدان أوربا الشرقية الذين يجلّون الصدق الاكاديمي ، وقد يكونون متضايقين من البيانات الجاهزة التي يوزعها الحزب(*) .

ب – اننا معتادون على النقد بصفته جزءا مسؤولا من سلوك المواطن، وفضلا عن ذلك ، فاننا في دولنا التعددية ابتعدنا كثيرا عن مفهوم النظام الواحد الشامل الناجع للجنس البشري برمته .

ومن الواضح ان الانفعالات التي تعتمل في صدور النماذج المختلفة للمواطنين السوفييت حين يفكرون ببلدهم ونظامه لا يمكن أن تكون متشابهة كليا ، لسبب واحد هو أن الاراضي السوفييتية ، تمتد من المناطق القطبية الشاسعة المقفرة والتي نادرا ما تكتسي بالاحراش القزمة، جنوبا عبر الغابات وسهول القمح الى البحر الاسود وشواطىء بحرالخزر حيث يزرع الشاي والارز والنخيل . وتتسع المسافات بصورة أكبر في الاتجاه الاخر فتجتاز الارض من البلطيق الى بحر اليابان . والبلد في تنوعه الطبيعي ، وفي تقلبات مناخه يشكل واحدا من البلدان التي تنطوي على تطرفات . وقد سادت التطرفات في الثروة والفقر ، والامتيازات والعبودية في الذاكرة الحية غالبا في ظل النظام القيصري . ولم يكن هناك الا قوتان أو ثلاث قوى تعمل على الوحدة الحقيقية وهي البيروقراطية المركزية للحكومة الامبراطورية ، وصعوبة الاتصال الحر مع العالم الخارجي ، والاحساس بالاستقامة الذي اضفي على الحكام ورجال الدين في ظل النظام الديني للكنيسة الارثوذكسية .

---

* اعطيت بعض الامثلة في الفصل الذي كتبته حول « مفهوم العقيدة الفكرية the concept of Ideology » في : ا ، ج ، اكنغ (مشرف) ، التربية الشيوعية ، ١٩٦٣ .

وسيكون واضحا ان بعض خصوصيات الحكم السوفييتي الحالي ، قد تطورت بدرجة كبيرة استنادا الى الملامح الخاصة للحكم الامبراطوري الروسي . فطرائق الشيوعية في الاتحاد السوفييتي وصوفيتها تماثل تلك التي اتسمت بها « روسيا المقدسة » ـ حتى أن الملقين الماركسيين خارج الاتحاد السوفييتي انتقدوا « ما يعد نهجا ماركسيا في اتحاد الجمهوريات السوفييتية الاشتراكية » على أنه غير ديالكتيكي كليا(*) . وبالاضافة الى العواطف الوطنية ، هناك عواطف اخرى من نوع هام جدا ، عززت بمهارة عن طريق تطبيق مبادىء سيكولوجية صحيحة معاصرة في افضل المدارس السوفييتية ، ونميت بصورة خاصة في الابداع المنظم لحركات الشباب . وقد وفرت في السنوات الاخيرة أيضا فرص كثيرة خارج المدارس للمراقبين العاديين ليطلعوا على التحسينات المادية التي أحدثها الاقتصاد السوفييتي ، وعلى المنجزات الاكثر اثارة في مجال الفضاء .

وبالرغم من القسوة الحالية وانخفاض مستوى المعيشة عما هو في جنوب اوربا (لئلا نذكر شيئا عن الولايات المتحدة وبريطانيا) ، فان معظم الروس ومعظم المواطنين السوفييت الآخرين هم الآن أكثر غنى من آبائهم وأجدادهم بصورة جلية . فحياتهم المادية وظروف عملهم أفضل بكثير ، وهي تتحسن نوعيا وكميا على السواء . ان غياب الحرية الحقة لا يحس به أولئك الذين لم يعرفوها أبدا . والتطبيع الحالي لا يختلف بصورة كبيرة عن التطبيع السابق . واذا كان هناك من فروق فانها تنتج من الضوابط المكننة على مستوى عال والتي يمارسها رجال الدعاية والاشراف في هذه الايام ، كما تنتج من ندرة تلك الواحات الخاصة للفكر والنقاش الحر التي توافرت ذات يوم للتحرريين وأهل الفكر . ومن الواضح ، على اي حال ، ان هناك ادعاء ناجحا بقدر اكبر من التسامح ، وقد كان تغير المناخ الفكري بين ١٩٦٠ و ١٩٦٤ وحده مدهشا للمؤلف

* R.F. Price, Marx and Education in Russia and China, London: Croom Helm, 1977.

في الحقيقة . وذلك التسامح داخل الاطار الماركسي مايزال يلاحظ بدرجة أكبر في البلدان الشيوعية الاخرى .

واذا كان لنا ان نجرب ونفهم كيف يشعر المواطن السوفيتي العادي حول منجزات بلده وضوابطه ، فعلينا ان نركز بادىء الامر على مكاسبه المادية ، وبدرجة أكبر على الوعود المادية المقدمة له . فامتيازات الحزب وتدخله ، والاخضاع الشامل للنظام ، ليست موضوع استياء كبير (لكونها مألوفة تاريخيا) بقدر ما كانت اشياء اخرى موضع تقدير مثل : الغاء نظام الطوائف والامتيازات الوراثية ، وردم الفروق الاقتصادية الكبيرة ، وتقديم فرص من الدرجة الاولى في التربية والمهن . وفضلا عن ذلك ، لقد علق المراقبون من غير الشيوعيين مرارا على الابتهاج الذي يلاحظ غالبا في تجمعات الشبان السوفييت . ويبدو انهم يشعرون بأنهم يعملون معا لمستقبل يستطيعون صنعه من اجل الاجيال القادمة ان لم يكن من اجل انفسهم . ان الشبيبة مطالبة بالاسهام من اجل المستقبل عمليا وثقافيا ، وهذا الإسهام يساعد على ايجاد سعادة داخلية وشعور بتحقيق الذات من خلال « الجماعة » . شعور لا يضاهيه في صفائه الا الشعور الديني في الامكنة الاخرى .

ان المقارنة مع المشاعر والغايات الدينية لم تجر بخفة. فقد قال لينين ذات مرة : « ان التربية والتنشئة كلها ستكون موجهة لتدريب الشبيبة على الاخلاق الشيوعية » . ومنظمات الشبيبة من كل الانواع تراقب بانتباه لا سلوك اعضائها فحسب بل سلوك جيرانهم ايضا . وهي تزهد في العادات الكسولة القذرة (ومنها التدخين) . ويناقش بعضها بعضا في الضمانات الشيوعية للحفاظ على الممتلكات والنظام والانتاج . كذلك تفعل النقابات ، وجمعيات الاحياء ... الخ . ويقرر كل ذلك رسميا من الحزب بالطبع ، الا انه يبدو وكأنه ينشأ الى حد بعيد من الحماسة للتعاون . ان الايمان الشيوعي ، والمهام العملية لاعادة التنظيم الاجتماعي تستأثر بخدمة جماعات متفانية ، لا تختلف عن الطوائف والجمعيات الخيرية الكاثوليكية في روحها ، باستثناء ان المنظمات السوفييتية تتشعب

في فعالياتها عبر كل الحياة الصناعية والمدنية ، ومن ضمنها فعاليات الراشدين . ولذلك كانت كل هذه « الجماعات » شبه الطوعية تنخرط في مشاريع الخدمة المدنية أو حملات النظافة التي تجعل الشوارع السوفييتية ، والابنية العامة ، ووسائل النقل نظيفة تماما . ان التنمية الكلية للحساسية والالتزام على الصعيدين الشخصي والمدني تضفي على اهداف التربية أكثر مما أضفته عليها معظم الانظمة المدرسية ـ ما عدا المدارس الدينية والمدارس الانكليزية العامة ، التي درسها الروس من اجل الاقتراحات التي يمكن أن تقدمها لهم لتنمية الشيوعية في المدارس الداخلية السوفييتية .

هناك نظرة مستقبلية قابلة للمقارنة ، يمكن تمييزها في صفوف الشبان في المناطق الاقل تطورا من البلدان الاخرى،مثل الصين وتانزانيا. ففي الاتحاد السوفييتي تمارس « الاراضي العذراء » للمقاطعات الشرقية جذبا مماثلا . واذا لم يكن الافق الطبيعي هو الذي يغريهم بذلك ، فان هناك سعادة موعودة . انهم يتحملون هناك غالبا ظروفا اقسى ،ويعانون قدرا من الوحدة اشد مما اعتادوا عليه ، بالرغم من أن المكافآت المادية أعظم ، والاحساس بالمستقبل المغري يشكل واحدا من أقوى الخبرات في حياتهم . وهناك من دون شك كآبة ، وحزن أحيانا في المدارس والمدن والانزياء السوفييتية ، ولكن على المراقبين الا يبخسوا حق القناعة ، وربما الحماسة التي يدعم الناس بها بشكل عام نظاما يخطط لمستقبل افضل لهم . (لان هذا هو الاسلوب الذي تعلموا أن ينظروا به اليه ، على كل حال) .

ان جوهر الماركسية يكمن في ايحائها بأن المستقبل قابل للضبط علميا من خلال فهم قواعد التقدم الاقتصادي والتحكم بها .. وتتلخص تعاليمها في أن الافكار والانفعالات والخبرات السياسية ليست الا تعبيرا عن التفاعل الانساني مع البيئة المادية خلال ضبطه للنمو الانساني ، ولا سيما في جوانبه الاجتماعية والاقتصادية التي تمثل أعلى درجات هذا النمو . ان الماركسية وصفة للتغير الاجتماعي انطلقت في حركتها نتيجة لفهم

الشروط المادية « للحقيقة Reality » (هـذا هو الاساس النظري للشيوعية) ، وتقوية جماهير الشعب العاملة وتربيتها بصفتها المصدر الحقيقي لقوتها الدافعة . ومن الواضح ، أن المصادر المادية للطاقة يجب أن توسع وتحسن ، وأن أساليب الانتاج والتوزيع يجب أن تطور باستمرار ، ولكن الامر لا يقتصر على مجرد الادارة بالنسبة للشيوعي الذي احسنت تنشئته ، بل يتحـول الى تفسير صحيح ايديولوجيـا « للقوانين العلمية » المعروفـة بدقة والمتضمنة في مجموعة الكتابات الماركسية ، التي يراجعها الحزب باستمرار لتحديد دلالتها المعاصرة .

ان اللاماركسيين سيرون ان هناك توترا داخليا في هذه الوصفة ـ بين تربية الجماهير والفعل الجماهيري الذي تمارسه الجماهير العاملة من جهة ، ودور النخبة القائدة في الحزب ومركزها من جهة أخرى . واذا رجعنا الى التطور التاريخي لا نستطيع أن ننكر فضلا عن ذلك أن هناك (اضافة الى النخبة الحزبية بالمعنى الضيق للكلمة) بيروقراطيي الاتحاد السوفييتي وفنييه الذين حافظوا على نظام التعليم المدرسـي والعالي وأفادوا منه (مثل الطبقات العليا في الامكنة الاخرى) . وهـذا النظام دعم قوتهم وعززها بدوره ، حتى حين كان يحسن المظاهر المادية « للجماهير » من دون شك .

هناك نقطتان اضافيتان يجب أن تسجلا هنا . تتصل الاولى منهما بأوروبا القارية ، والاخرى بتلونات دينية . فقد رأينا أن معظم اللغات القارية لا تميز بصورة واضحة بين « العلم » من النوع الانكلوسكسوني الاختبـاري ، و « الدراسات الاكاديمية » من النوع التأملي شـبه الفلسفي . وهكـذا فان أحدهم يتكلم هناك عن العلم بمفهوم يتضمن الفنون والدراسات الادبية والفلسفة . وبناء على ذلك ، فان التأملات والكتابات الماركسية قابلة للوصف « بالعلميـة » مثلما يوصف الطب وتقنية الفضاء تماما . والنقطـة الثانية تتمثل في أن الدور اللينيني للحزب بصفته حاميا معاصرا للمعصومية الماركسية اللينينية يذكر بشكل غريب بالدور الذي طالبت به كنائس أخرى الآن . الا أن هناك فارقا

كبيرا وهو ان الكنائس تقصر اهتمامها الرسمي بشكل عام على الايمان والاخلاق ، بينما يضبط الحزب ايضا التطوير المادي للاقتصاد ، والنظام التربوي ، واعادة بناء مصادر الطاقة والاتصالات لتحسين مستوى المعيشة . ان منجزاته مقنعة جدا - بل انها اكثر اقناعا من اية دعاية نظرية .

ونظرا لان الضوابط الخارجية التي يمارسها الحزب لقيت اهمالا من بعض الكتاب (بالرغم من أن هذه الضوابط تتشعب عبر مظاهر الحياة السوفييتية كلها وتتخلل التربية بشكل خاص) ، فقد اولي تصريح لوناشارسكي Lunacharsky عام ١٩١٧ انتباها غير مناسب ، فهو يقول : « انه سيكون هناك حد ادنى للسيطرة المركزية على المدارس ، وان الجماهير تستطيع ان تختار تطورها التربوي » . وبدلا من ذلك علينا ان نتذكر معادلات لينين الاولية ، وهي :

« الاشتراكية = القوة السوفييتية + جدول مواعيد سكة الحديد البروسية + التقنية وتنظيم التروستات الامريكية .

الشيوعية = القوة السوفييتية + كهربة البلد »(*) .

وسنربط مع هذه الصيغ قولا هاما آخر للينين حول بناء الاشتراكية وتسييرها بسلاسة . فقد تكلم عن النقابات بصفتها احزمة تنقل الحركة من المحرك الى الآلات ، وحذر من « الكارثة الحتمية » التي ستحدث فيما اذا اعدت النقابات - وهي احزمة النقل من الحزب الشيوعي الى الجماهير - أو عملت بشكل سيء(**) .

(*) ذكرت في :

J. J. Tomiak «Fifty - five years of soviet Education» in T. G. Cook (ed.), The History of Education in Europe. London, Methuen, 1973; P. 41.

(وقد تردد القسم الثاني من هذه العبارة بشكل بارز في موسكو عام ١٩٧٨) .

(**) ذكرت في :

R. F. Price, Marx and Education in Russia and China, London Croom Helm, 1977, P. 37; from : The Essentials of Lenin (Lawrence and Wishart, 1947), P. 766.

وجدير بالذكر أن المصطلحات السوفييتية لا تتضمن كلمة « جماعة Group » التي توحي بفعالية تلقائية ، اما الكلمات المستخدمة هناك فهي « المنظمــة الجماعية Collective » او الوفــد « Delegation » التي توحي بأن أحدهم قد فوض لحمل رسالة او امر من المركز . وفي بلدان أوربا الشرقية تمتلك المدن والقرى مكبرات للصوت توضع بصورة استراتيجية في كل مكان ، وهي تستخدم من دون شك لنقل الاوامر من مراكز الفعالية في الحزب والموزعة في نقاط حساسة (هذا هو على الاقل الجواب الذي يعطى لك ان سألت) . ان السرعة التي يمكن بها تعبئة الناس العاديين تشكل ذكرى حية بالنسبة لي . ففي تشيكوسلوفاكيا ، يوم نجحت اول رحلة فضاء تحمل انسانا ، اوقف احد المزارعين سيارة النقل الكبيرة (الباص) التي كنت أسافر فيها واذاع الخبر . ولدى الوصول الى المدينة التالية ، كانت هناك نشرة من صفحة واحدة توزع باليد وتعلن « ان أول رائد للفضاء هو شيوعي » . وكانت الرابطـة الشيوعية للشباب قــد بدات مسيرتها في موكب يحمل رايات تقول : « كل التحية للعلم السوفييتي الذي قهر الفضاء » ، وما شابه ذلك .

واقل ظرفا من ذلك ما حدث في مدينة أخرى عام ١٩٦١ ، فقد لفت مظاهرة تلقائية الشوارع محتجة على « الاجتياح الامريكي لكوبا » (في حادث خليج الخنازير) . وسرعان ما خلت المعامل والمكاتب ممن فيها ، وبقيت الحشود خارجا حتى المساء تعرض كفنا (من معمل اكفان الدولة) الصقت عليه رقعة ملائمة ، في جنازة صورية للامبريالية . ان أية مظاهرة تلقائية بالفعل يمكن احتواؤها بسرعة بالطبع . وقد يفترض البعض أن هذه المظاهرات تشيكوسلوفاكية وليست سوفييتية . الا انه في ذلك الوقت بالذات ، كان كبار موظفي وزارة التربية ، حين توجه اليهم اسئلة دقيقة حول تفاصيل « البولتكنيكية » ومقتضياتها ، يبحثون عن الاجابات في كتاب حرر بالروسية . ان ادارة الحزب تتدخل الى أبعد الحدود . ففي الاتحاد السوفييتي وفي جميع ارجــاء أوربا الشرقية الاشتراكية تقريبا ، تتم الموافقة على التوجيهات التربوية (كما هي الحال في اي شيء آخر) بشكل عام ، وبالتفصيل من الحزب . وكل

كلمة ، لكل تعريف ، في كل نص يوافق عليها رسميا من الحزب ، الى اقصى حد ممكن . وقد وضع الدستور السوفييتي لعام ١٩٧٧ الحزب رسميا في مركز الحكومة للمرة الاولى ، الا انه في الحقيقة كان يقبض على الحكم الذاتي منذ البداية .

ومن المدهش حقا ان هناك تنازلات كثيرة للتفضيل العام — في الحالات الضرورية ! فأعضاء الحزب الشيوعي يشكلون نسبة مئوية صغيرة جدا من المواطنين السوفييت (٩٪ في الوقت الحاضر) ، لأن العضوية تعد ميزة حقيقية يبحث عنها غالبا برغبة شديدة بصفتها خطوة اولى في طريق الترقية . ولا يمكن للفرد أن يحصل عليها الا في حوالي الـ ٢٧ من العمر وبعد فحص دقيق . وفي سبيل القبول في الحزب ، أو القبول للعضوية المسؤولة في الطلائع (في عمر ٩ أو ١٠ الى ١٤ أو ١٥) والكومسومول « الرابطة الشيوعية للشباب » (في عمر ١٥ فما فوق) يترتب على الصبيان والبنات الا يعيشوا حياة الحزب النموذجية فحسب ، بل ان يكونوا قادرين على اثبات أداء ممتاز في المدرسة أو العمل ايضا . وعندما يقترح المرشحون للعضوية ،تشتمل الاسئلة التي توجه بشأنهم على سؤال يتعلق بدرجاتهم في الامتحانات .

وبالرغم من انه تطلق ، بين حين وآخر ، حملات لادخال أعضاء جدد ، كما فعل بريجنيف في مؤتمر الحزب عام ١٩٧١ ، فانه يشدد على الحاجة للتأكد من أن كل عضو جديد « جدير باللقب العالي للشيوعي » ، وتصدر التحذيرات ضد « الزيادات المفرطة في قبول الاعضاء الجدد » . وفي جميع ارجاء أوربا الشرقية ، يتقلب وضع قادة الحزب بين القوة والضعف استنادا الى التوسع العددي للحزب ، ولكن ما من قائد يعمل مطلقا على الاقلال من دور الحزب . ان المشكلة تتمثل في الحقيقة في حفظ الحزب نقيا بالتأكد من أنه حزب طبقة عاملة حقا . ففي عام ١٩٧١ كان ٤٠٪ فقط من أعضاء الحزب في الاتحاد السوفييتي « عمالا » ، بمعنى أنهم عمال يدويون أو منتجون . فالموظفون الذين يرقون المراتب العليا قد يفقدون الصلة مع الواقع ما لم ينقل اليهم دم الطبقة العاملة .

يشجع المعلمون تشجيعا قويا على ان يكونوا أعضاء في الحزب ، وتتطلب قواعد السلوك المهني للمعلمين منهم على أي حال : « أن يزودوا التلاميذ بمعرفة صلبة حول أصول العلم ويغرسوا فيهم نظرة شيوعية للعالم ، وأن يشربوا التلاميذ بروح الاخلاق الشيوعية » . لذلك ليس من المدهش أن ٢٥٪ من المعلمين كانوا أعضاء في الحزب عام ١٩٦٨ . وقد بلغت نسبة الاعضاء الحزبيين آنئذ حوالي الثلث في التربية بعد الثانوية ، ولكن التوزع في مختلف الدراسات كان يتراوح من حوالي ٢٧٪ في الرياضيات والعلوم الى ما يزيد على ٩١٪ في الدراسات الاجتماعية والسياسية والفلسفية . وفي اوربا الشرقية ، يقال غالبا أن عضوية الحزب ليست امتيازا أو أمرا مرغوبا فيه فحسب ، بل انها جوهرية للقيادة أيضا . ويعطي تقرير لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OEGD حول « سياسة العلم في اتحاد الجمهوريات السوفييتية الاشتراكية » (١٩٦٩) في الصفحة ٣٠٨ ، جدولا يوضح كيف يحافظ الحزب على السيطرة في مجال التربية بعد الثانوية .

ان هذه المحرضات تتناول الضبط الايديولوجي من الخارج ، كما يبدو من زاوية ادارة الحزب ، الا أن استبطان هذه التلقينات تكتسب أهمية أكبر من وجهة النظر التربوية . لقد ألمحنا منذ قليل الى الاستخدام المستمر للمدارس ولجميع انشطة الشباب على أنها مناسبات للتنشئة الاجتماعية والتطبيع . وسنرى في قسم لاحق كيف أن المنظمات الحزبية للشباب تستخدم أيضا بصورة دؤوبة لتحقيق تربية أصيلة من نوع شديد الاثراء ، ولرعاية التفوق . ولكن يحسن بنا الآن أن نتوقف قليلا عند مدى انتشار الضبط الايديولوجي وتغلغله آخذين بالحسبان اشكال التماس المستمرة التي يشجعها النظام السوفييتي . وسنرى أن بعض هذه التماسات ترجع الى زمن سابق لحكم الحزب الشيوعي . فقد كانت القرى وجماعات محلية أخرى تحكم قبضتها قبل الثورة بصورة شبه كاملة حول حياة أفرادها ووجهات نظرهم ، وكان أي اجتماع يتوقع له ان ينتظر حتى ينعقد اجماع كامل حوله . الا أن الظروف الحالية ووسائل الضبط التقنية تجعل القبضة أكثر احكاما .

يداوم معظم الاهل على عملهم يوميا ، وهذا الواقع مسؤول جزئيا عن قصر العطل المدرسية . ولكن هذا يبدو غير صحيح حرفيا ، حين نعلم أن المدارس تغلق أبوابها في أثناء حزيران / يونيو ، وتموز / يوليو ، وآب / اغسطس (ما عدا الصفوف التي تتقدم لامتحان نهائي ، والتي تستغرق محنتها شهر حزيران / يونيو بطوله تقريبا) ، وأن هناك عطلا قصيرة أيضا بين الفصول الأربعة ، في تشرين الثاني / نوفمبر ، ورأس السنة ، ونهاية آذار/مارس . وهكذا يكون للاتحاد السوفييتي أطول سنة دراسية في العالم . وأيامها التي تتراوح من ٢١٠ الى ٢٣٠ يوما تتباين بشكل ملحوظ مع الـ ١٨٠ يوما في فرنسا ، ومعدل ١٧٫٥ يوما في الولايات المتحدة الامريكية . واذا وضعنا جانبا الاطفال الموجودين في مدارس داخلية ، علينا أن نأخذ بالحسبان أيضا أولئك الذين يداومون في مدارس « اليوم المطول » حيث يقضون ساعات طويلة في اللعب ، أو في نصف ـ دراسة أكثر استرخاء (وفي اعداد الوظائف البيتية) خلال الوقت الذي يكون فيه الاهل ما يزالون في أعمالهم . وفي شروط المناخ الطبيعي القاسي ، ومع ازدياد الحياة المدينية ، تكون فرص التمارين في الخلاء محدودة جدا اثناء الفصل الدراسي .

هناك أيضا معسكرات ، وأعمال في الحصاد ، وأنواع أخرى من الاسهامات في « اعادة البناء الاشتراكي » تطالب الاولاد ببذل طاقاتهم بصورة مستقلة تماما عن الدراسات النظرية المباشرة التي يقومون بها منفردين أو بالاشتراك مع بيت الطلائع . والعديد من الاطفال المدينيين أو معظمهم يقضون الآن حوالي ثلاثة أشهر تحت اشراف أكثر مرونة في معسكرات (تنظمها الروابط الحزبية للشباب أو النقابات وما شابهها) . وتكون هذه المعسكرات غالبا على شاطىء البحر أو بجوار البحيرات أو في الغابات . ويقضي عدد كبير أيضا أسبوعهم المؤلف من ستة أيام في مدارس داخليـة ، ويذهبون للبيت في أيام الآحاد فقط . فالترويح والبيت والمدرسة مرتبطة أتم الارتباط . والاداء المدرسي مهم جـدا لدرجة أن الدرجات تذاع علنا، والنجاح في الحياة الاجتماعية أو في الحزب مستحيل بدون سجل مدرسي جيـد . والاولاد تحت اشراف دائم ويتعرضون للحث على العمـل طول الوقت بطرق أكثر تنوعـا مما نستطيع افتراضه .

ان الضبط مضمون لا في المدارس نفسها فحسب ، ولكن في احتكار الكتب أيضا (ومن ضمنها قصص البطولة التي حلت محل العديد من حكايات الطفولة) وفي الرقابة على الصحف والاذاعة والافلام ، وعبر منظمات الشبيبة . ومن المستحيل تجنب العمل المستمر ضمن معايير الحزب . ومما يزيد في فعالية ذلك غياب التأثيرات البديلة . تصور ما الذي ستكون عليه حياتنا في المدينة بدون اعلانات غير تلك التي تحض على الانتاجية المتزايدة ، او على الفضيلة الشيوعيـة ، او تعلن عن الحفلات الموسيقية أو بن الدولة ، أو تزهد في التدخين وفي ممارسة عادات ضارة أخرى ! فلا يوجد هناك اغراء بالصرف او بالاقتراض اكثر من طاقتك ، ولا اغراءات جنسية للخضوع للازياء أو لتأثيرات دنيا يمكن أن تفسد الشباب اخلاقيـا . وخلافا للمزاح الخالي من الإحترام في بولونيـا ، والمرح الخفيف في تشيكوسلوفاكيـا ، والترحيب المشرق في يوغوسلافيا ، يجد الزائر في الاتحاد السوفييتي الكثير مما يذكره بالجو الديري — في كل شيء رسمي على الاقل .

وهذه الانطباعات ليست مجرد اوهام عديمة الشان لمراقب أجنبي . بل هي تأثيرات متعمدة . ففي صفوف الاطفال الصغار تبرز صور تماثل « الصور المقدسة » تعرض لينين الطفل ، ولينين الشاب المتحمس يباشر عمله التبشيري ، ولينين العائد مكللا بالمجد ، ولينين يفتح ذراعيه مرحبا أو مشيرا الى العـالم الخارجي حيث يترتب على المؤمنين أن يذهبوا ويعلموا كل الامم . ويمكن أن تزدان زاوية منظمة الشبيبة في المدرسة بتمثال للينين عطوف مع ستائر حمراء وراءه وورود أمامه . وفي الاماكن الهامة (مثل بيت الطلائع) توضع صورة براقة ملائمة للينين وهو يرحب بالاطفال الصغار وسط هالة خارجية من الزهور (ليس في ذلك الكثير من الواقعية الاشتراكية) . ولقد رأيت رسومات مماثلة للعم ستالين وهو يلعب الشطرنج مع لينين بأمان .. وما شابه ذلك . الا أن ستالين اصبح خارج الصورة بالطبع في هذه الايام ، وحتى خروتشيف اضحى ذكرى . وفي سبيل تمويه الفاصل واحداثه ، من دون شك ، بعث الاخلاص لذكرى لينين بحرارة في البيانات الرسمية الاخيرة حول

التربية . وهكذا فان تجاوز الذات الذي يحتل في الاتحاد السوفييتي محل الشعائر الدينية في الامكنة الاخرى ، يعزز في الوقت الحاضر بشعارات التبجيل للأب المكرم مؤسس الدولة السوفييتية ، بدلا من « عبادة الشخصية » .

في كل هذا ، يتوقع من المعلمين أن يشاركوا بفعالية وأن يكونوا أمثلة تحتذى . الا أن المعلمين يهتمون غالبا بالتعليم (Obrazovanie) ، وأكثر الناس ارتباطا على الصعيد الايديولوجي هم قادة فعاليات الشباب الذين يقدمون تنشئة (Vospitanie) أكثر اثراء ، تشكل مقومة اخلاقية في التربية . فالملصقات الاعلانية التي تتوسطها صورة مرحبة للوصاية السعيدة تقول : « المعلم الشاب هو أفضل صديق للطلائعيين » . وما وراء الشباب تقدم منظمات الحزب وبيوته العديد من خدمات البيئة ، والالعاب الرياضية ، والتسهيلات الثقافية ، التي توفر بأسلوب آخر في دول اخرى . وتمد « بيوت الثقافة » عبر الحياة الراشدة الفرص الاجتماعية ، وفرص التطبيع الاجتماعي ، التي تعهدتها في البداية منظمة الطلائع والكومسمول (أو الرابطة الشيوعية للشباب) لدى الشبيبة . وتعزز المنظمات النقابية ــ ومنها منظمات المعلمين ــ ذلك التأثير .

ولا حاجة بنا للقول ، ان شبكة الاقناع الحزبي في المصانع ووحدات الاحياء أيضا ، تمارس تأثيرا ضابطا على الصعيدين التربوي والتكنولوجي . وتعزز المنظمات النقابية ــ وليس أقلها منظمات المعلمين ــ ذلك التأثير . ويتضح هذا التأثير بصورة أكبر في حالة المعلمين ، لأنه بالرغم من أن التلاميذ يحصلون على عطلة صيفية طويلة لمدة ثلاثة شهور ، بالاضافة الى العطلتين القصيرتين (أثناء العام الدراسي) ، فان المعلمين لا يتمتعون الا بـ ٤٨ يوما من العطل (في أيام العمل) . ويداوم المعلمون بقية الوقت اما في المدارس الصيفية ، أو يحضرون المؤتمرات (٢٠ ٪ منهم سنويا) ، ويرتبطون عادة بعمل مدرسي في الوقت ذاته .

النطور التدريجي للتربية السوفييتية :

ان المربين ، ومعظم الافـراد المستقلين الذين نقابلهم في البلـدان الشيوعية ، يثيرون اعجابنا باخلاصهم وتفاعلهم وتفانيهم في سبيل النماء الشخصي للاجيال الصغيرة التي يعنون بها . الا ان من السذاجة بمكان الافتراض بأن كل التقدم الذي حدث في الانتاج والتربية والذي حققته الحكومات الشيوعية دفع اليه اهتمام بالافراد المواطنين يتميز بقـدر اكبر من الحنان مما اتسم به عالم الاعمال ، والسياسيون في البلدان الرأسمالية . والواقع ، أن الثقة البناءة الحالية التي تجعل المربين السوفييت يعتقدون بيسر أنهم يمتلكون الوصفة الكاملة للمستقبل ، تركت مكانها راغمة اثناء الايام العنيفة للثورة (التي يحب الشيوعيون المعاصرون في أوربا أن ينظروا اليها على انها كابوس ذهب الى غير رجعة) للقرارات القاسية العملية .

ان الافراد ، وفقا لنظرة « محيطية Environmentalist » متطرفة، ليسوا أكثر من دمى يحركها النمط الاقتصادي ، وكل فرد يحـاول التكيف مع هذا النمط . فاذا كانت الشخصيات صعبة ، فانها قـد تختل أو توضع خارج الطريق ، تماما كما لو كنا ندوب شجرة على اتخاذ شكل مرغوب فيه أو لو كنا نقتلعها من جذورها . لقـد عدت « عبادة الشخصية » علة لا لأنه نتج عنها تمجيد لستالين أو لآلهـة اخـرى اطرحت جانبا فحسـب ، ولكن لأنها قـد تسـوغ المطـالب الشخصية لك اولي أيضـا . وقـد اقترح ثوري مجنون (تكاشيف Tkachev) في الايام الاولى ابادة كل الذين يتجـاوزون الـ ٢٥ من العمر ، بحيث يمكن صنع بداية نظيفة . وهذه النوبة الجنونية المجرمة لم تكن الا « ردا الى الباطل » لعقيدة شاعت آنذاك مفادها ــ انه خلال تشكيل المستقبل قد يكون ضروريا التغاضي لا عن العديد من الاشخاص فحسب بل عن اجيال برمتها أيضا . على أن المخططين والمربين السوفييت عملوا منذ البدايـة على اعادة تشكيل المواطنين المسنين ضمن وسط مؤات للمستقبل بدلا من التغاضي عنهم . واذا تركنا جانبا تجاوزات

ستالين الجائرة ، فان النفي أو القتل اقتصر بصورة رئيسة على أكثر المنشقين قوة (وعلى اقاربهم الحميمين) . ذلك ان تقنيات التأثير لم تكن قد تطورت بعد الى مستوى الخبرة الذي تتمتع به حاليا ، وكان الوقت قصـيرا . الا أنه بعد فترة كان من الممكن ترك النظـام يعنى بنفسه ، باستثناء الحالات غير الاعتيادية . وعلى اية حال ، فان الحكام ركزوا اهتمامهم على الناشئة وعلى اعادة التربية .

كانت مؤسسة الزواج « البورجوازية » بين أول المؤسسات التي تعرضت لهجوم القادة السوفييت الاوائل ، وذلك لاسباب ثلاثة : الاول ، انها اداة لديمومة التبادل الثقافي المستمر بين الآباء والابناء ، والذي تعززه الروابط الانفعالية ، والثاني ، انها كانت متصلة بالارث وتراكم الملكية ، والثالث ان محرماتهـا « Taboos » كانت مرتبطـة بالدين . لذلك انقصت أهمية الزواج ، واصبح الطلاق في فترة ما مجرد قضية ملء بيان . كما شجعت العلاقات العريضة المؤقتة والطلاق ـ بالرغم من انها موضع تزهيد شديد الآن . وتعرضت الكنيسة وعمالها للملاحقة . الا أن الاولاد كانوا يلقون عناية فائقة ، لا من الاهل فحسب، ولكن بصورة ساحقة من الدولة . كانت المضافات ودور الحضانة وما يماثلها تعنى بالاطفال في حين كان اهلهم يعملون ، مثلما يعمل كلهم الآن تقريبا . وكانت المدارس أيضا لا تتوقف عند اداء واجبات الآباء ، بل كانت تسلبهم سلطتهم أيضا . وما تزال جميع البلدان الاشتراكية تتميز بالوفرة في تقديمات العناية قبل المدرسية والانشطة اللاصفية للاطفال .

كان التركيز في أواسـط العشرينيات على التحـرر ، والتجربة ، والمساواة . فقد أصبحت النساء مساويات للرجال وحصلن على معاملة مساوية في الامور الرسمية . كما وضع الاولاد في جو يشعرهم بانهـم شركاء حقيقيون في نموهم الذاتي وفي التنمية العامة ـ وانهم لا يقلون اهمية عن أهلهم ومعلميهم ، الذين لم يكونوا يخشون من تحديهم ونقدهم أو حتى في الابلاغ عنهم اذا اقتضت الضرورة . كانت تلك مرحلة التفكير السوفييتي الذي تمثله قصة بافليك موروزوف Pavlik Morozov ، وهو

طليعي في الثانية عشرة من عمره ، أبلغ عن أبيه بصفته « عدوا للشعب » . وقد حكم على الوالد بالموت ، وقوبل الصبي بتهليل واسع على انه مثال لجميع المواطنين الصغار . وما تزال صورته تشاهد في خلفية ملصق حديث للشبيبة .

وقد خففت التمييزات في الجيش ، خلال تلك الأيام ، الى الحدود الدنيا ايضا ، فلم يكن الضباط يتلقون التحيات او الالبسة الخاصة . وخلال الفوضى التي عمت في العشرينيات كانت موضوعات الدراسة ، والكتب ، وجداول التوقيت ، تعتمد أو تلغى محليا ، بل ومن الطلاب بالطريقة الأكثر تقدمية . وكان الأولاد حتى بداية الثلاثينيات يختارون معلميهم احيانا . لم يكن هناك امتحانات رسمية ، وكانت المستويات والمناهج هي تلك التي تبدو مسوغة محليا خلال « التكيف مع الحياة » . كان التلاميذ يستطيعون توقع التقدم من صف الى آخر سنويا وفقا لمستواهم الشخصي ، وكان اولئك الذين يرغبون في الانتقال الى مؤسسات اعلى يتمكنون من تحقيق ذلك دون أن يكون عليهم الايفاء بمتطلبات محددة مسبقا . لقد كان ينظر آنئذ الى هذا النمط من التنظيم على أنه يعكس الطرائق الامريكية الحديثة . فقد بقي جون ديوَي John Dewey المربي المفضل في الاتحاد السوفييتي لمدة طويلة ، وقد قابل ديوي هذا الاعجاب باعجاب مماثل ـ كما يمكننا أن نرى في كتاباته . (تلك التي تتعلق بالاتحاد السوفييتي مجموعة في : جون ديوي ، انطباعات ، ١٩٢٩) .
(John Dewey, Impressions, 1929, ed. W. W. Brickman, 1964)
وفي تلك الأيام ، كان العائق الرسمي الوحيد للحصول على تربية متقدمة يتمثل في كون الولد ابنا لارستقراطي سابق ، او احد اصحاب المهن الحرة ، او رجل دين ، او اي شخص آخر يشك في كونه معاديا للنظام . الا أن بعض الاماكن من جهة اخرى ، لم تكن قد توافرت فيها اية فرصة للتربية حتى في مستوى التربية الابتدائية . فبالرغم من التنبوءات المتفائلة ، والبيانات الواثقة للسنوات الأولى ، كان هناك قدر كبير من العقبات بحيث ان تعليم الاربع سنوات (بدءا من السنة الثامنة) لم يصبح عاما

حتى عام ١٩٤٠ في جمهورية روسيا نفسها (اي في القلب الروسي للاتحاد السوفييتي) .

دعونا الآن نتابع المراحل الصعبة التي وصل النظام التربوي من خلالها الى تكوينه الحالي . فقد أوكل امر التربية برمتها قبل ١٩٣٣ الى الجمهوريات المكونة للاتحاد ، بصفة ذلك التدبير جزءا من سياسة تحديد المصير . لم يكن هناك وزارة فدرالية للتربية . وقد اقتصر الضبط المركزي على ما اقتضته قوة الحزب الشيوعي وتضامنه . كانت الموارد والحاجات المحلية تحدد ما يجب تعلمه ، وكان الأولاد يشجعون على تخطيط حياتهم المدرسية وتنظيمها . وبالرغم من انه كان هناك نقص في المدارس والمعلمين ، وبالرغم من ان المدارس كانت ما تزال تتقاضى أجورا (ذلك ان الدوام المدرسي لم يصبح الزاميا حتى عام ١٩٣٠) ، كانت هناك فرص جيدة للعمال من الشبان والكبار ، وللناس المحرومين تتيح لهم الدوام في مدارس مسائية . وقد عملت هذه المدارس المسائية على تزويد هؤلاء بتدريب في مستوى « المدرسة المتوسطة » بل وعلى تقديم دراسات جامعية لهم . ومن الواضح أن ذلك النظام لم يكن بمقدوره النجاح ، فقد كان محتما عليه أن يفضي الى انخفاض كبير في المستويات ، والى الافتراض بان الناس كلهم يتمتعون بقدر واحد من الحكم الصحيح . (فقد أكد المربون السوفييت على أن كل فرد تقريبا يتصف بالقدر نفسه من القابلية للتربية ، شريطة أن يحصل على الفرصة الصحيحة) . كان الاتجاه السائد يعادي النزعة الفكرية أو العقلية ، وكان الاهتمام العملي المباشر ينصب على تحسين النوعية الضعيفة للعمل البشري في المصانع والزراعة السوفييتية .

كانت المستويات المتدنية في القضايا العملية تثير الدهشة . فمنذ المؤتمر الثامن للحزب الشيوعي عام ١٩١٩ ، كان النمط الجديد للتربية السوفييتية البروليتارية يتضمن الكثير من التجارب مع « مدرسة العمل » . ففكرة التعلم حول الحياة وتنمية ثقافة شخصية من خلال العمل أوصى بها ماركس عام ١٨٤٨ ، وروبرت اوين Robert Owen

قبـل ذلـك بكثير . كما أوصت بها فيمـا بعـد ن. ك. كـروبسكايا N. K. Krupskaya (زوجة لينين)في كتاباتها الشديدة التأثير منذ ١٩١٧ فما بعد . والشكل الذي اتخذته « مدرسة العمل » في أحسن حالاتها على يد جورج كرشنشتاينـر Geork Kerschensteiner في المانيا ، يمكـن مقارنته بأدق برامج « الفنون الصناعية » في الولايات المتحدة. وقـد اكتسبت هذه المدرسة شعبية في الاتحاد السوفييتي خلال فترة طويلة بفضل اتجاهها واسمها ، ولكنه كان واضحا بحلول الثلاثينيات أنها لم تساعد في تحقيق التربية الناجحة أو التصنيع في الاتحاد .

لم يكن لينين بالطبع يخفي اعجابه بهذه المدرسة وبطرائق « امريكية » اخرى ، ربما لأنه كان معجبا بالتقنية الامريكية ، الا أن ستالين كان قد شق طريقه للسلطة ، وفي عام ١٩٢٨ اعلنت الخطة الخمسية الأولى على ان تبدأ في السنة التالية . وكانت تتسم في كل مستوى بالمزيد من الضبط المركزي ، وبشموليتها الكبيرة . وبمقتضى ذلك بالطبع آلت طرائق التربية المتسرعة ، التي خدمت بدرجة كافية خلال فترة التخلص من العقبات ، الى الاخفاق . وفي الوقت ذاته ، فقد ديوي حظوته مع جميع « الطرائق الامريكية » الأخرى . وهكذا نأتي الى نهاية المرحلة الهامة الأولى للتربية السوفييتية (من ١٩١٧ الى حوالي ١٩٢٩) ، وننتقل منها الى المرحلة الثانية . فقد كانت هناك عودة واضحة الى المعايير الاوربية التقليدية ، بعد تكييفها مع المقاصد السوفييتية .

وفي اثناء المرحلة الثانية ، قضيت السنوات من ١٩٢٩ حتى حوالي ١٩٣٥ في تقوية التعليم الابتدائي ، ونذرت السنوات من ١٩٣٥ الى حوالي ١٩٤١ لتقوية التعليمين المتوسط والعالي والتنسيق بينهما ــ وقد تم كل ذلك ضمن منظور زيادة القوة السوفييتية وتكوين تراتب فعال في الصناعة والحكم . وبدا أن العناية باهتمامات الأفراد والجماعات الثانوية في المجتمع السوفييتي قلت عن ذي قبل ــ وقد وازى هذا الاتجاه التجميع الذي اجراه ستالين دون هوادة للمزارع والصناعات ، وطمس الثقافات المحلية (بالرغم من أن ستالين نفسه ليس روسيا ، وقد بقي يتكلم الروسية برطانة جورجية بارزة حتى آخر أيامه) .

اما المرحلة الثالثة لتاريخ التربية السوفييتية ، فمن الممكن ارجاعها الى نهاية الحرب العالمية عام ١٩٤٥ ، وقد يكون من الأصح أن نرى في فترة بعد الحرب حتى وفاة ستالين عام ١٩٥٣ ، مرحلة اصلاح لما فقد وتدعيم له بشكل اكثر رسوخا . ومن هنا فان هذه المرحلة تمثلت في ترميم المرحلة السابقة وتدعيمها . ولم يكن يسمح ، أيام ستالين ، لحملات التطهير ومناورات الحزب ، بالتأثير في اقامة تدريب فعال قاس في المدرسة ، وفي العمل ، وفي المنظمات العامة على المواطنة الجماعية المتسمة بقدر جيد من التنظيم والاطلاع . وهكذا برزت نخبة سياسية ، اغدقت عليها وعلى « ابطال الاقتصاد » مكافآت شخصية وفيرة . وما عدا ذلك ، كان توقع التنوع في الفرص من خلال المدرسة، يساوي في ضآلته اللامركزية المتوافرة في الضبط . كانت الكماليات من جميع الأنواع محظورة ، وكان هناك نقص في المواد الاستهلاكية ، وانكار للتنوع في كل شيء من الصفوف المدرسية حتى الملابس .

وبالرغم من أن فترة ستالين الاخيرة يمكن أن تكون قد تميزت بالانتاج الكبير للبضائع التي تشكل رأسمالا للمستقبل ، على هيئة العلماء العديدين الحاصلين على تدريب جيد ، وخطط التنمية الواسعة ، فان المرحلة التربوية الجديدة المتميزة لم تبدأ إلا بعد وفاة ستالين . ونستطيع ان نصفها بحق على انها « المرحلة البولتكنيكية » .

تحديات وتغيرات :

لو كنا نملك فرصة اكبر لرؤية ما حدث بالفعل اثناء وضع السياسة التربوية السوفييتية وتطورها ، لكان من المحتمل ان نعترف بأن كلا من الخطوات التي وصفت للتو تشكل انقلابا جذريا من بعض النواحي . ذلك أن الوضع لم يكن دائما من نوع مواجهة الحالات الطارئة بالوسائل الملائمة. أما التغيرات التي حدثت بعد ستالين فهي تمثل من دون شك تحديات أساسية بدرجة أكبر للممارسة ان لم نقل للمبدأ .

لقــد اســتخدمت كلمات مثــل المتعدد التقنيــات « بولتكنيكي Polytechnical » و« تطبيق البولتكنيكية Polytechnization » قبلا ، ولكن يندر انها استخدمت ضمن قناعة واضحة بأن اسلوبا جديدا من التربية المرتبطة بالعمل وببناء المجتمع الشيوعي قد وضع موضع التطبيق. ومن الواضح أن النظرية الشيوعية ركزت دائما على العلاقة بين التربية والعمل والحياة السياسية في « الجماعة المنظمة » ، الا انه بدا وكانها تكذب على نحو ما في المستقبل حين كانت الملصقات الجدارية في المدارس تقول : « الاشتراكية اليـوم ـ الشيوعية غدا » . على أن المرحلة البولتكنيكية التي بدأت بعد وفاة ستالين شكلت منعطفا واضحــا . وعن طريق تقريب المدارس الى العمل والحياة ، بدت المرحلة البولتكنيكية ممكنة بصورة أوضح ، لأن التربية كونت مهارات اكثر تعقيدا ، كما بدا ان الصناعات الخفيفة انتجت المزيد من البضائع الاستهلاكية ، وتوقعات اعلى بقيام علاقات انسانية في كل مكان .

ان ربط التربية بالعمل والحياة غدا شعار الساعة في اثناء اصلاح « خروتشيف » ، وقد روج له بقوة من ١٩٥٨ فما بعد ، بالرغم من انه نوقش بدقة قبل ذلك . وبالرغم من ذلك ، ظهر أن أعظم تجديداته كان من الصعب تنفيذها بحلول ١٩٦٤ (مثل برنامج العمل بعض الوقت في المصانع والمزارع لكل تلميذ) ، كما اتضح تدريجيا ان فاصل الخبرة العملية لمدة سنتين والمطلوب رسميا بين نهاية المدرسة الثانوية وبداية التعليم العالي غير مرغوب فيه بالنسبة للمتفوقين في الرياضيات والعلوم ، وأنه غير منتج (بل مضاد للانتاج) عمليا ، وان الكثيرين يتملصون منه ، كما ان من الصعب تنظيمه . الا ان فترة تجديد « خروتشيف » كانت خصبة بالافكار والتجارب ، وقد ولدت تحديات وتحديات مضادة ، قادت مع الزمن الى قانون جديد عام ١٩٧٣ حول «أصول التربية العامة» ـ لئلا نقول شيئا عن الدستور الجديد لتشرين الأول / اكتوبر ١٩٧٧ .

وفي سبيل رؤية منظور « البولتكنيكية » ، دعونا نأخذ بالحسبان ما الذي كان يقتضيه تطبيقها ، او ما الذي كان يرجى من هذا التطبيق .

كان اصلاح « خروتشيف » لعام ١٩٥٨ محاولة « لتقريب المدارس من الحياة » عن طريق اطالة الحياة المدرسية من ١٠ سنوات الى احدى عشرة سنة (لقد أعيدت منذ ذلك الوقت الى مداها الأصلي وهو ١٠ سنوات) ، وادخال خبرة عمل مباشرة ضمن البرنامج أو جدول التوقيت المدرسي ، قد تصل اسبوعيا الى دوام يوم في مصنع أو مشغل او مزرعة . وكان ذلك كليا اضافة الى مفهوم « العمل المفيد اجتماعيا » الذي ذكر فيما سبق على أنه عمل طوعي ــ أو نحو ذلك ــ لعدة ساعات في الاسبوع . كان القصد من تجديد ما بعد ١٩٥٨ ازالة الحواجز بين الأفراد المدربين عقليا ، واولئك المشغولين يدويا ، وتشجيع الاستعداد للالتحاق بالدراسات ذات الاتجاه العملي بدرجة أكبر من الدراسات النظرية البحتة ، وتخريج قوة عاملة « متعددة التقنيات » أو « متعددة الكفاءات » مع مستوى أعلى من التربية العامة ، ولكن مع فهم أفضل لنظام الانتاج . وكان القصد منه ايضا ان يشكل بصورة غير مباشرة صيغة اصطفائية عن طريق المهن التي يمكن أن يهتم بها الطلاب مع تشجيع مناسب . على ان المشروع احدث خيبات كبيرة في المصانع والمزارع ، ذلك ان المعلمين والمراقبين في المصانع لم يكونوا ماهرين في عملية تدريب الناشئة ، كما تاثر العمل المدرسي نتيجة ذلك . لذلك اعيدت خبرة العمل بدءا من ١٩٦٤ الى مشاغل المدرسة حيثما أمكن ذلك (ولاسيما في المدارس الثانوية المتخصصة (Teknikumy ، أو عدلت تعديلا كبيرا في صلاتها الشكلية مع الحياة خارج المدرسة .

فعلى سبيل المثال ، أوضحت القرارات الرسمية حول « المدارس الثانوية العامة » قبل قانون ١٩٧٣ تماما وبعده ، ذلك القانون الذي وضع موضع التنفيذ بدءا من ١٩٧٤ ، ان على جميع هذه المدارس «أن توفر تربية بالعمل والعمل ، وتوجيها مهنيا على حد سواء » . وأن عليها أن تفيد من « مراكز الخبرة العملية » التي انشئت لتخدم مجموعة متشاركة من المدارس التي لا تملك مشاغل خاصة بها . وان على جميع التلاميذ ، وبخاصة في الصفوف العليا ، ان يشتركوا في العمل المنظم المتعلق بتصميم الحدائق والمحافظة على الطبيعة في اثناء العطل . وهذه القرارات لا يمكن

أن تعني بالتاكيد ان خبرة العمل كانت متوافرة بصورة منهجية في التوقيت اليومي للمدارس وبرامجها . وهناك كتاب رسمي صدر عام ١٩٧٧ ، بعنوان « التربية في الاتحاد السوفييتي Education in the USSR » وقد أشير اليه فيما سبق ، لم يات على ذكرها بشكل خاص ـ كما لم يات على ذكر فاصل العمل لمدة سنتين بين المدرسة والتعليم العالي ، والذي جرى الالحاح عليه في الأصل في « اصلاحات خروتشيف » لعام ١٩٥٨ . ومن جهة أخرى ، سمح لأكاديمية العلوم التربوية في الاتحاد السوفييتي ، ولمديري المشاريع والمنظمات ، بدءا من ١٩٧٣ ، باستقصاء « اكثر فعالية لتحقيق تربية بولتكنيكية » ـ مع أساليب جديدة للتعاون ، ومن خلال مناهج وبرامج يعاد تنظيمها حثيثا .

وقد دعي بدءا من ١٩٧٥ الى مقررات دراسية جديدة ، ومن الواضح أن نشر التسهيلات من النموذج المديني في القرى عزز المنظور البولتكنيكي ـ ربما مع قناعة اضعف بأن « العمل » من الطراز القديم يحمل الفضائل التربوية الداخلية التي توقعتها اصلاحات ١٩٥٨ بقدر كبير من الوضوح . وحملت اللافتات في المدارس نفسها لا الأوامر السابقة للطلاب « ادرسوا ، ادرسوا كما درس لينين » فحسب ، بل « تعلموا العيش مع الاتمتة » أيضا . ولم تكتف المباريات الاكاديمية التي كانت تنظم من خلال الطلائع والكومسومول بتوسيع مدى مناهجها ، ولكن قيل عنها انها تبحث عن الابتكارات ، والحلول الجديدة ، بل وحتى عن المقاربة الاصيلة . وقد جهزت نوادي التقنيين الصغار احيانا بالاجهزة الالكترونية والمؤتمتة بوفرة . كما طورت المشاريع التقنية الكبرى اقساما لاصفية يحضرها الالوف من الناشئة ، الذين يشجعون على زيارة المخابر في منشآت البحث . وبما أن مقتضيات العقود الأخيرة من القرن العشرين اكتسبت قدرا أكبر من الوضوح، فقد اتضح ايضا بقدر أكبر ان التربية البولتكنيكية في الاتحاد السوفييتي ، كما هي الحال في الأماكن الأخرى ، تتطلب رؤية جديدة « للعمل » .

بنية النظام المدرسي :

ان اي فحص لنظام التربية الشكلي في الاتحاد السوفييتي يجب ان يبدأ حقا بدار الحضانة التي تستقبل الاطفال الرضع من الشهر الثاني او الثالث ، ذلك انه حتى في تلك المرحلة من العمر هناك محاولة للتأكد لا من ان الاطفال بصحة جيدة فحسب ، بل من أنهم يتعلمون أن يحركوا اطرافهم بطريقة متسقة سليمة . وفي الحقيقة ، تتميز جميع البلدان الشيوعية بالعناية الحقة (والرعاية الايديولوجية على حد سواء) التي يبسطونها على الطفل في سن قبل المدرسة ، نظرا لان الامهات يتوقع منهن بصورة عامة ان يلتحقن بعمل مأجور ، ما عدا اثناء الاجـازة السخية المأجورة قبل الولادة وبعدها ، اضافة الى أن تزايد التمدين يعني ان الجدات نادرا ما يكن موجودات للعناية بالاطفال كما كن يفعلن في الماضي في الظروف الريفية .

ذلك هو احد الأسباب التي جعلت المزارع الجماعية والمصانع تأخذ على عاتقها ايضا توفير رياض للاطفال الاكبر سنا بقليل . فبحلول ١٩٧١ كان حوالي ٣ ملايين طفل في رياض الاطفال التابعة للمزارع الجماعية خلال فترة الحصاد . وكان ما يقارب ٥ر٩ مليون آخرين في عناية وتربية قبل مدرسية في أماكن اخرى (تم توفير ٥ر٢ مليون من هذه الامكنة خلال السنوات الخمس الماضية) . وقد دعت الخطة الأخيرة الى زيادة ٥ر٢ مليون مكان تمول من المخصصات العامة .

ان الألعاب ، والدمى ، وكتب الأطفال تخضع لدراسة جدية من « قسم البحوث في التربية قبل المدرسية في اكاديمية العلوم التربوية في الاتحاد السوفييتي » ، ومن معهد البحوث في الدمى . وهناك ما يتراوح بين ٦٠٠ و٧٠٠ عنوان من كتب الاطفال ينتج منها سنويا ما يقارب ١٣٠ الى ١٤٠ مليون نسخة من حوالي ١٠٠ دار للنشر . وتمارس وصاية مماثلة طوال الحياة المدرسية وفيما يحيط بها .

تبدأ الحياة المدرسية بالمعنى الضيق للكلمة في سن السابعة . ويسجل

الأولاد في السنة الأولى ، ويرتدون اجمل ملابسهم ، ويستقبلون عند باب المدرسة من أولاد آخرين يقدمون لهم باقات صغيرة من الأزهار وهدايا صغيرة (كمحافظة للاقلام) . ويوكل كل تلميذ صغير الى تلميذ أكبر منه بقليل ليعنى به . ويستمر نظام الوصاية (Shefsvo) هذا طوال المدرسة ، ويعزز في مرحلة متاخرة بالعضوية في المنظمات الحزبية للناشئة في المستويات الملائمة .

يبدأ الدوام المدرسي عادة في الساعة الثامنة ويمتد حتى ما بعد الظهر ، اللهم الا في الأماكن التي تحتاج الى تطبيق « الدوام النصفي a shift system » بسبب التسجيل الكثيف في المناطق المدينية . ولايطبق نظام « الشعب المتجانسة Homogenous grouping » بل يوزع الأولاد بحسب حروف الهجاء ، او بحسب عناوينهم .

وقد انقص عدد الصفوف في المدرسة الابتدائية منذ ١٩٦٩ الى ثلاثة صفوف (وكانت في العادة اربعة ، ومن هنا المصطلح القديم « مدرسة الأربع سنوات » الذي كان يشير الى بعض المنشآت الريفية ، أو الى النمط السابق للمدرسة الابتدائية) . ويدرس المعلمون جميع الموضوعات الدراسية بصورة عامة . وينتقلون عادة مع تلاميذهم من صف الى صف . ويحدث احيانا أن يستعان بمعلم متخصص لتعليم موضوع بعينه (مثل التربية الرياضية) .

يتم الجزء الرئيس من التربية المدرسية حاليا في مدرسة ذات ثماني سنوات (انشئت عام ١٩٥٩ بقصد تغطية السنوات الثلاث الابتدائية التي ذكرناها لتونا وخمس سنوات اخرى تسمى في البلدان الاخرى « المدرسة المتوسطة ») . وتسمى هذه المدرسة كلها ذات الثماني سنوات رسميا « التربية العامة والمدرسة المتوسطة البولتكنيكية » ، وهي الزامية لجميع الأولاد . فقد اكمل هذا المساق في السنوات الأخيرة ٩٦٪ من الأولاد . وقبل ١٩٥٨ لم يكن في هذا المستوى الا سبع سنوات (حتى سن الرابعة عشرة) ، وهذا ما يدل عليه المصطلح القديم « مدرسة السبع

سنوات » . وتسمى مدرسة الثماني سنوات احيانا « التربية الثانوية الناقصة » .

هناك نقطة هامة تتعلق بالاصطلاحات ينبغي التركيز عليها هنا . فالبيانات السوفييتية الرسمية تشير غالبا الى المسجلين في « المدارس الثانوية » ـ حتى حين توضع هذه العبارات في الاصل بالانكليزية . مع ان المدرسة التي تعطى هذا الوصف (Sredni Skkola بالروسية) تبدا في سن السابعة ، وهذا ما يجعلها موازية للمدرسة الأولية او الابتدائية في البلدان الأخرى ، و« للمدرسة المتوسطة » او « الحلقة الأولى من المدرسة الثانوية » في ايطاليا وفرنسا مثلا ، معا . ان الدراسة المقارنة تكشف حالا ، ايضا ، عن ان البلدان السكاندينافية تعد الآن المرحلة كلها حتى عمر الـ ١٦ « مدرسة أساسية » او « مدرسة ابتدائية » ، وهناك اتجاه مماثل ـ وان لم يتخذ المصطلحات المتجانسة نفسها ـ يتميز في بلدان متقدمة اخرى فيما يتعلق بالمرحلة المدرسية الالزامية بطولها . لذلك كانت البيانات الدولية الدقيقة (مثل نشرات المكتب الدولي للتربية في جنيف) تعطي ايضاحا بشأن الاسلوب السوفييتي غير المعتاد والذي يقول ان « التربية الثانوية » تبدا في السابعة .

ومن اجل كمال التربية الثانوية ، يمكن ان ينتقل التلاميذ الى الصفين التاسع والعاشر في المدرسة الثانوية « الكاملة » (كما يفعل معظمهم) ، او ان يلتحقوا بأحد بديلين آخرين في سن الـ ١٥ . (فاذا ما عدوا ملائمين وكانوا يميلون لذلك) يستطيعون التسجيل في «مدرسة ثانوية متخصصة Teknikum » تقدم اعدادا مهنيا او فنيا ممزوجا مع تربية عامة لمدة ثلاث سنوات او أربع أخرى بعد سن الـ ١٥ .ويعني ذلك اعدادا متخصصا لعدد من الاشغال ذات المهارة المتوسطة ، والمهن المساعدة (ما يزال العديد منها تضم التعليم في المدارس الابتدائية) . وبحلول أواسط السبعينيات (كما سجلنا للتو) كان يتخرج سنويا في المدارس الثانوية المتخصصة أو الـ Teknikumy ما يزيد على ٨٠٦٠٠٠ طالب ، منهم ٨٣٥٠٠ معلم . ويشكل الذين يلتحقون بالتكنيكوم حوالي ١٢ ٪من الناشئة في سن الـ١٥ .

امـــا البديـــل الثالث في ســـن ١٥ فهو اما ان يتعلـــم النـــاشيء حرفـــة في مدرســـة مهنية مـــن مســـتوى أدنى ، أو يبـــدأ العمـــل ويكمـــل تربيته في الصفـــوف المســـائية ، أو في المســـاقات الدراســـية بالمراسلة ، أو أيضا في دراسات باذن نهاري بعض الوقت . وفي نهايـــة الخمسينيات وبداية الستينيات ، كان يتوقع ان حوالي نصف أولئك الذين ينهون « الدراسة الثانوية الناقصة » سيتبعون هذا البديل الثالث . وقد كان التعليم والتربية العامة فيه جيدين في بعض الحالات ، على الاقل ، وبدا أن العمال ـ الطلاب الشبان ينعمون بحياة سعيدة ولو انها صارمة نسبيا . الا أن حوالي ١٥ ٪ فقط اتبعوا هذا النمط في السنوات الاخيرة .

لقد ازداد عدد الطلاب الذيـــن يلتحقون في القسم العـــام الاعلى « للتربية الثانوية الكاملة » (في الصفين التاســـع والعاشر) خـــلال السنوات الاخيرة حتى بلغ ٧٥ ٪ من الفئة العمرية المقابلة . وقـــد اقترحت البيانات الرسمية بصدد السياسة في نهاية السبعينيات ان تجري محاولات جديدة لتسيير المزيد من الطلاب في المساقات الدراسية المرتبطة بالعمل ، الا أن السياسة تتأرجح ، كما ان الاتجاه لتجاهل المدارس المهنية وتفضيل التربية العامة اصبح على كل حال بارزا في العديد من البلدان ذات الطبيعة السياسية المختلفة . ومع ذلك فهناك العديد من الطلاب (وبخاصة من البنين) يرون « معنى » التعلم بصورة افضل في الارتباط الوثيق للتدريب المهني المباشر على عمل معروف مسبقا ، كما أن الفنيين يحصلون على اجور جيدة نسبيا في البلدان الشيوعية . ومن هنا ، كان الرجال يشكلون الغالبية في التكنيكوم ، في بعض الاوساط ، في حين تحتشد البنات في صفوف « التربية العامة » .

سيلاحظ بانه ما دامت الاغلبية الساحقة تكمل الآن التربية الثانوية بعد عمر ال ١٥ ، وهو عمر التمايز . فان الاختيار بين المدارس الثانوية العليا (أو بين العمل + التدريب) كان يستند في العادة الى امتحانات متتالية . وما يزال هناك امتحان في نهاية السنة الثامنة (سن ال ١٥) ،

الا انه سهل جدا . وما يهم بدرجة اكبر هو السجل التراكمي المحفوظ لكل ولد ، فلكل ولد صحيفة خاصة بالتحصيل المدرسي والعمل اثناء الدروس . وكل وظيفة يؤديها التلميذ تسجل نتائجها على سلم ذي خمس درجات . وهكذا فان العمل الصفي والوظيفة البيتية ينظر اليهما بجدية . وتعد الاربع درجات من خمس نتيجة جيدة ، والثلاث درجات نتيجة مقبولة . الا أن الجميع يتوقع منهم الحصول على ٥ درجات في السلوك . ويهتم الآباء فرديا وفي الجمعيات التي تضمهم ، او من خلال المقابلات مع المعلمين ، اهتماما بالغا بالدرجة الجيدة .

يعلم الاولاد بين سن ١٠ و ١٥ معلمون متخصصون . واذا لم يتقدم ايفان الصغير بصورة جيدة ، فان أهله يحثونه ويعلمونه في البداية . وقد يستأجرون معلما خصوصيا لتعليمه فيما بعد ، وبخاصة عندما يقترب من الامتحان الهام في الـ ١٧ ، والذي يسمى « شهادة النضج attestat zrelosti » . (ويحصل بعضهم على شهادة ادنى تسمى « شهادة الدراسة الثانوية ») . ويتوقف الكثير على شهادة النضج attestat : القبول في التعليم العالي في مؤسسة مفضلة ولمساق دراسي طول الوقت ، والحصول على منحة دراسية جيدة ، و ـ ما هو هام جدا ـ احتمال اقل للعمل الاجباري مدة سنتين بين المدرسة الثانوية والتعليم العالي ، الذي قصدت اصلاحات « خروتشيف » لعام ١٩٥٨ جعله الزاميا لجميع الشبان في عمر الـ ١٧ لدى انتهائهم من المدرسة الثانوية وقبل مباشرتهم التعليم العالي . والواقع ان هذه النقطة لم توضع موضع الالزام كليا ، فقد عمل استثناء للمتفوقين جدا في الرياضيات والفيزياء وللآخرين الذين يشكلون الـ ٢٠ ٪ الاوائل بين الداخلين للتعليم العالي . ومع ذلك ، فان لدى عدد كبير من الطلاب المتقدمين خبرة عملية قبل الدخول الى التعليم العالي (ويدل ذلك على وجود اسلوب اصطفائي غير ملحوظ) ، وفي اثناء وقت العمل هذا يبدأ العديد من الطلاب دراسات عليا لبعض الوقت ، مع الدوام في المراكز المسائية ، او باستخدام المراسلة ، او المقررات المذاعة ، التي تعد ملمحا هاما من ملامح النظام السوفييتي . وحين ننظر في جدول

التوقيت هذا وفي مقتضياته بالنسبة للاعمال ، علينا الا ننسى أن جميع الذكور ــ ما عدا استثناءات قليلة ــ يلزمون في الحقيقة تأدية سنتين من الخدمة العسكرية . ويستطيع الطلاب المقبولون في التعليم العالي تأجيل خدمتهم ، اما الآخرون فانهم يؤدون هذه الخدمة فور مغادرة المدرسة .

وقد لا يكون مناسبا ترك هذه الخلاصة عن التعليم المدرسي الشكلي دون التذكير بأهمية المنظمات الحزبية للناشئة في العملية التربوية . فهذه المنظمات توفر تقديمات لا من اجل الانشطة ذات الاهتمام العام والفائدة الخلقية والمدنية فحسب ، بل للتعليم المباشر ايضا . فالتعليم الاضافي والفرص التجريبية متوافرة في العلوم مثلا . ومن الممكن تعلم لغات اجنبية لا يتضمنها المنهاج ــ وبخاصة اذا كانت ذات دلالة سياسية ، مثل اللغة الاسبانية واللغات الآسيوية والافريقية . وهناك تشجيع بالغ للفنون والابداع . وهناك اخيرا على مستويات المنطقة ، والجمهورية ، والاتحاد مباريات اكاديمية هامة تعرف بالاولمبياد ، وتنظم من خلال التقديمات الحزبية للناشئة .

ان لهذه الفرص كلها تأثير كبير على طموحات الصبيان والبنات ذوي القدرات من حيث دفعهم الى تحصيل درجات جيدة ومكان متميز في التعليم العالي . وتعود اهميتها ، من وجهة النظر الرسمية ، الى أنها تكشف عن المواهب ، وتنميها ، وتكافئها . وتستمر العملية كلها على امتداد التعليم العالي وفيما بعده .

ومع ذلك ، علينا الا نفترض ان المدارس السوفييتية اماكن عديمة الشفقة لا تهتم الا بالعمل . صحيح ان ثلاث ساعات من الوظيفة البيتية لا تشكل عملا استثنائيا في الصفوف الابتدائية والثانوية الاولى ، وحتى خمس ساعات في الصفوف العليا . (وبالرغم من ان الوظيفة البيتية محظورة الآن في النصف الاول من السنة الاولى في المدرسة ، فانه كان من الصعب فرض هذا القيد) . الا أن هناك ، على كل حال عناية بالغة بتصحيح الآثار السيئة « للحفظ عن ظهر قلب » من الناحيتين الفكرية

والجسدية . فقد ادخل منهاج جديد للمدارس الثانوية من النوع الذي يثير « التساؤل » عام ١٩٧٠ ، وجدد عام ١٩٧٥ ، ويعمل على تحسينه باستمرار . ان المقررات الجديدة اقل تجريدا ، وهي ترتبط ارتباطا اشد وضوحا بمشكلات الحياة الواقعية ، والحياة العملية . اما امتحان « شهادة النضج Attestat » فقد كان دائما مهيبا بالرغم من ان الاسئلة تعلن مسبقا ، لانه يمتحن المرشحين في اللغة والادب ، والرياضيات والفيزياء ، والكيمياء ، والجغرافيا ، والتاريخ ، « والعلوم الاجتماعية » (المشربة بالماركسية) ، واللغة او اللغات الحديثة . وفي محاولة لجعل الطلاب « متعددي الجوانب » يقظين بصورة أكبر ، اعلن وزير التعليم العالي والثانوي الاختصاصي عام ١٩٧٢ ان الاداء الكلي للمرشحين اثناء المدرسة يجب ان يؤخذ بالحسبان في الاجراءات الامتحانية الجديدة للدخول الى التعليم العالي .

لقد كان هناك قدر كبير من الاحتجاج أيضا على المدارس التي ينظر اليها العديدون على أنها مدارس عالية التنبؤ تقود ناشئتها الى الاعمال ذات الحظوة الكبيرة . وهي تشتمل لا على مدارس قليلة اصطفائية للرياضيات والعلوم (تستقبل الطلاب في حوالي الـ ١٥) فحسب ، بل تضم أيضا مدارس يعلم فيها قسم من المنهاج بلغة اجنبية (مثل الانكليزية او الالمانية او الفرنسية) . وكل من هذه المدارس لم يشك ابدا في طابعها المنشط لأولاد ربما كانوا متميزين قبل التحاقهم بها . ومع ذلك فمن الضروري ان يؤخذ بالحسبان بأن اساس اي كشف للمواهب في الاتحاد السوفييتي هو المدرسة العادية الشاملة ، وانه لا يوجد هناك اي تمييز او تقرير مسبق مطلق للآفاق الجيدة أو السيئة ، وانه مهما كانت الاختيارات الاولى ، فان هناك دائما فرصا لاحقة . فان الضابط غاغارين ، رائد الفضاء الاول ، تدرب حين كان صبيا في « المدرسة الاحتياطية للعمل Labor reserve school » قبل ن ينتقل الى تدريب تقني عال . وجدير بالذكر ان « المدرسة الاحتياطية للعمل » تمثل الشكل السابق للمدرسة المهنية من المستوى الادنى من نوع مدرسة العمل والتدريب التي طورت قبيل الحرب ،

واثناءها ، وما بعدها ، على ان تعمل بموازاة المدرسة الثانوية العليا الحقيقية .

ومن الشائع في عدد من بلدان اوربا الشرقية ان تقابل اشخاصا كبار السن (مثل المعلمين) بدأوا حياتهم العملية في « المدرسة الاحتياطية للعمل » مع عمل أو وضع آخر مماثل ، ثم انتقلوا الى تعليم عال فيما بعد . ان الصورة الصحيحة للمقصد المباشر من هذه المدارس يتطلب الاعتراف بطابعها الموجه للمهنة ، ومع ذلك فانه لا يوجد في اي مدرسة سوفييتية من الدرجة الدنيا ايحاء ما بأن التدريب والتعلم يتوقفان هناك . فالشعار الذي يتكرر دائما هو : « ادرس ، ادرس ، ادرس ، كما درس لينين » . ومن هنا ، فان المؤسسات المسائية ، أو التي تعمل بعض الوقت ، والتي تقدم « تربية ثانوية كاملة للشبان الريفيين أو العاملين » ، وتمكنهم من الوصول الى شهادة النضج أو الـ Attestat ليست مجرد اقوال ، بل هي مؤشرات للمقصد المتمثل في عدم ترك البعد الجغرافي أو سوء الحظ الاجتماعي يوقف اي طالب قدير عن التقدم .

لقد جرت محاولة منهجية اثناء بداية الستينيات « لصنع الرجل الشيوعي » اعتمادا على تطوير جديد للمدارس الداخلية . لذلك انشيء عدد كبير منها بوصفها تمثل « مدارس المستقبل » ، كما تحدث مربون كبار عن الحاق معظم الطلاب بها في المستقبل . وفي عام ١٩٦٦ نص القانون على أن جميع المدارس ذات الثماني سنوات ، والمدارس الكاملة الجديدة ، يجب أن يراعى في بنائها وجود أقسام داخلية لخدمة التلاميذ الذين يحتاجون اليها ، وذلك لا يعني جميع التلاميذ ، ولا حتى معظمهم . وبما أن النفقات التي تتطلبها محاولة تعميم التربية الداخلية باهظة جدا بالطبع ، فقد اهملت المحاولة باستثناء حالات الحاجة الحقيقية . الا أنها شكلت دليلا هاما على الرغبة السوفييتية في جلب اكبر عدد ممكن من الناس الى التربية في ظل ضبط منظم دقيق . ويتحقق المقصد نفسه ، في الظروف الطبيعية ، عن

طريق تقديمات « اليوم المطول » حتى يعود الآباء من عملهم ، و« الحلقات Circles » أثناء الفصل الدراسي ، بالاضافة الى تسهيلات العطل والمعسكرات .

ومن الضروري ايضا الا يفترض على الاطلاق أن التربية محصورة بما يجري في المدرسة وما حولها . فاشكال الضبط الايديولوجي عامة كما رأينا . والصحف ، وما يقدم من الكتب ، والمسرح ، والباليه ، والموسيقا ، وكل التواصلات العامة كالاذاعة والدعاية ، تعد كلها جزءا من النظام التربوي ، أو « الثقافة » . فالاحصاءات حول ما ينفق على « الثقافة » تتضمن مثل هذه الامور . ومن هنا فان كل مظهر للحياة في الاتحاد السوفييتي يخضع لضبط اللجنة المركزية للحزب الشيوعي في الاتحاد السوفييتي ، من خلال قسمها المتخصص بالامور العلمية والثقافية . وبالرغم من أن كل وزارة جمهورية للتربية تقيم نظاما محليا من القوانين ، والاوامر ، والمنشآت ، يسود تطابق مدهش . وليس ضبط الحزب هو الواضح فحسب ، بل انه حتى الطيور والنباتات التي تختار للدراسة البيولوجية هي الانواع المالوفة في الجزء الروسي من الاتحاد نفسها ، والتي تحظى بموافقة (ما يسمى الآن) « اكاديمية الاتحاد السوفييتي للعلوم التربوية » في موسكو .

ان تربية الكبار (بالمعنى العادي للكلمة) من النوعين الترويحي والدراسي على السواء متوافرة على نطاق واسع – في امكنة العمل غالبا حيثما يكون الوضع مناسبا ، الا انها توجد في العادة بدرجة اكبر في « بيوت الثقافة » او في ملحقات المدارس . وتشكل بعض بيوت الثقافة مراكز متطورة تضم كل التسهيلات . كما ان الموسيقا ، والباليه ، والعروض الفنية الاخرى تشكل جزءا من التقديمات التربوية للدولة ، الا ان مشاهدتها مأجورة (ويقبل الطلاب فيها مجانا او باجور مخفضة)

داخل المدارس

ان الكثير من الحياة الرسمية والمقاصد السوفييتية ينفذ الى

المدرسة ، بحيث أن بعض الانطباعات عما هي الحال فيها اعطيت حتما . وبما ان معظم مدارس القارة الاوربية تشبه الثكنات من الخارج ، فان المدارس السوفييتية لا تستثنى من هذه القاعدة ـ ولو لم يكن ذلك الا بسبب مناخ القارة ، الذي يتطلب نوافذ مزدوجة خلال اشهر الشتاء وحاجزا ضد الحرارة اللاهبة في أواخر الربيع والخريف .

وقد يشكل تمثال لينين الذي يقف أمام خلفية من الستائر المخملية الحمراء ، وتحيط به الزهور ، احدى « زوايا » الطلائع . ففي المدارس زوايا و « حلقات Circles » لتشجيع انشطة الناشئة ، بالاضافة الى الساعات الاسبوعية التي تقضى في « بيوت الطلائع » . وقد تشكل صورة للينين في بعض الحالات مركز نجمة حمراء ذات خمسة رؤوس ، يلامس كل منها صورا للتلاميذ الاكفياء بشكل خاص والمتميزين في العمل المدرسي او خدمة الناشئة .

وفي كل غرفة من غرف الصفوف القاتمة الى حد ما ، والصارمة بمكاتبها او مقاعدها الشكلية ، يمكن ان توجد نباتات داخلية على الطراز الفكتوري . (وهذا شاهد آخر على الجو القاري) . ويزين الجدران على الارجح عدد من صور الابطال ـ لينين ، وماركس ، وغيرهم ـ مكان القديسيين في القديم ، الا انها ليست زاهية التلوين . وفي جميع صفوف المدرسة ذات الثماني سنوات تضفي أوشحة العنق الحمراء لحركة الشبيبة ـ ولا سيما للطلائع ـ لمسة لونية مرحبة . ويتخذ اللون الاحمر لوشاح العنق بصورة خاصة لسيطرة اللون البني الداكن على اللباس الموحد للبنات ، واللون الرمادي ـ الازرق على اللباس الموحد للبنين . وقد اعلن عن وضع زي اكثر عصرية للطرفين ـ ولا سيما للبنات مرة أو مرتين ، الا ان الزي القديم ما يزال سائدا .

ترتب المكاتب (مناضد التلاميذ) عادة بصورة تحفظ جميع الكتب والاشياء الاخرى غير المطلوبة للدرس بعيدا عن النظر . والاساس المعتمد هو التركيز على العمل ، اكثر منه على العفوية . فاذا ما صرف المعلم او زائر ما الانتباه بصورة مؤقتة ، يجلس التلاميذ وايديهم مشبوكة

على المكتب للانصات والابتسام . (في بلدان كثيرة الآن ، مثلما كانت الحال في طفولتي البعيدة ، يتوقع من التلاميذ في الحقيقة ان يجلسوا على هذا النحو بانتظام ، او مكتوفي الذراعين ، او مشبوكي الايدي خلف المقعد ، وروسيا الحديثة ليست استثناء لهذه القاعدة) . وتتضمن النصوص معلومات سليمة ولكنها نفعية ، ومن المحتمل ان تكون على صلة بالانتاج القومي او الفائدة المباشرة في مكان آخر . وقد تتضمن الامثلة في كتاب الرياضيات اشارة الى حياة لينين ، او الى تطورات سياسية واجتماعية ـ اقتصادية هامة . (ولقد شاهدت محتوى ايديولوجيا مماثلا في كتب حيادية المظهر على طرفي المحيط الاطلسي ، الا ان كل شيء في الاتحاد السوفييتي يخضع للضبط) .

ومع ذلك فان الصبيان والبنات خارج المرسة ، وبخاصة اثناء الرقص والموسيقا والابداع المثير غالبا لحلقات الناشئة ، يبدون سعداء ، معتنى بهم بصورة جيدة . وتربطهم بمعليمهم عادة علاقة تتميز بالسلطة الحازمة الرقيقة معا .

ان بعض المدارس الداخلية تبدو صارمة في نظر الاوربي الغربي ، الا ان علينا ان نفكر في الوضع البديل ، وبالتاريخ السابق للتربية الداخلية حين كان على مكارنكو Makarenko ان يكافح مع حوالي سبعة ملايين من المشردين والايتام الذين لا ماوى لهم . ويبدو اكثر عدلا ان نقارنها بملاجىء الايتام والمدارس الداخلية في اوربا الجنوبية غير الشيوعية ، حيث النظام الصبور للاطفال اثناء اللعب او الجلوس على الشاطىء اثناء العطل يمس شغاف اي شخص اعتاد العفوية الطفولية . لقد عانى معظم اسلاف هؤلاء الاولاد حياة قاسية ، فبعضهم نجا من مجاعات العشرينات والقسم الاكبر منهم انقذ من سياسة « الارض المحروقة » وكل ما جرت اليه . لذلك كانت هناك كل المقاصد المسوغة التعلق بالاطفال وتنميتهم .

ان « المدرسة المتوسطة » « والمدرسة الثانوية العليا » « العامة » ما تزالان تعكسان الشكلية المميزة لعهد ستالين . ويتضمن المنهاج فيهما الكثير من الرياضيات ، والفيزياء ، والكيمياء اضافة الى التاريخ

والجغرافيا ، والروسية ، واللغات الاجنبية . (واكثر من نصف الاولاد السوفييت يتعلمون الانكليزية) . وسير العمل فيهما صعب ، والعرض شكلي ، الا ان التقدم سليم ومطرد . وهناك حد ادنى من التمكن مضمون لكل فرد في كل سنة دراسية . يداوم الاولاد على المدرسة ستة ايام في الاسبوع ، اذا اخذنا بالحسبان انشطتهم المنظمة خلال فترة الدوام . (واقصد بذلك الاسهام الرسمي في حركات الشبيبة او في النوع الاكثر تثقيفا من « الحلقات » او النوادي – دون حساب الانشطة الترويحية بدرجة اكبر) . وقبل اصلاحات ١٩٥٨ ، كان الاولاد يطالبون بالدوام عدة ساعات في « العمل المفيد اجتماعيا » ، وهم يستمرون الآن في ذلك . فعمل الاولاد محظور بالمعنى العادي للكلمة ، الا ان الاولاد ينذرون غالبا ايام الاحاد للعمل الطوعي للمصلحة العامة – مثل الحصاد او مجموعات العمل التي تحافظ على نظافة المدينة او الحدائق العامة ، او عمليات مشابهة . بالرغم من انهم يكونون قد امضوا ٣٢ « ساعة » في الدرس ، وادوا قسطا كبيرا من الواجبات البيتية – لئلا نقول شيئا عن انشطة منظمات الناشئة . اما في المدرسة الابتدائية فساعات التعليم في الصف تبلغ ٢٤ ساعة اسبوعية . واما في الصفوف العليا من المدرسة ذات الـ ١٠ سنوات فهناك ٣٠ « ساعة » درسية في الموضوعات الالزامية مضافا اليها ست « ساعات » للدراسات الاختيارية او المعمقة ، مرتبطة في الغالب مع التحصيل الدراسي المتميز .

وفيما عدا هذا الاستثناء الذي ذكر للتو ، لا تتوافر فرصة اختيار الموضوعات ، بالرغم من ان هناك مقررات متخصصة على مستوى الجامعة او « التكنيكوم » او المعهد العالي . ومعلمو المدرسة الثانوية متخصصون، مسؤولون بالتفصيل عن العرض « الصحيح » لتخصصهم. وتتغير الطرائق من آن لآخر ، فقد تحظى طريقة ما يوما بالموافقة الرسمية ثم ينتقل الى غيرها ، وقد تتغير نصوص موضوعات مثل التاريخ وعلم الحياة من حين لآخر ايضا . وبفضل التدريب المتكرر اثناء الخدمة للمعلمين يتابع هؤلاء هذه التغيرات اول بأول ، ويشجع المعلمون في الحقيقة على المشاركة في تطوير انفسهم .

لا يوجد هناك مدارس اهلية او مستقلة ، ولا يسمح بالتعليم الديني ضمن المدارس . ويحال دون تكون شعور بالذات لدى المدارس ، بصورة مستقلة عن الاعتبارات الحزبية ، بواسطة الاجراء المتمثل في ان المدارس بحسب القاعدة لا تعطى اسماء بل ارقاما . وهي كلها مختلطة . وفيما عدا فترة التدريب شبه العسكري للصبيان ، والتدريب على العلوم المنزلية للبنات ، فان التمييز في المنهاج بين الصبيان والبنات او بين ذوي الاهتمامات والقدرات المتنوعة ، ضئيل ولكنه غير اساسي . هناك تعديلات سطحية يمكن ان توجد ، مثال ذلك ان القسم الاكبر من التلاميذ في عمر الـ ١٢ وما بعد يتعلمون الانكليزية ، في حين يتعلم آخرون الفرنسية او لغات اخرى . اما الاضافات للاولاد الاشد بطئا والاكثر تفوقا (ومن اجل الذوق الجمالي او المهارة العملية) فهي توفر بغزارة في منظمات الشبيبة .

ويحث الاولاد على انجاز مستوى عال من البراعة والاجتهاد بـ « الادارة الجماعية للتقدم » التي تصبح جزءا منهم ، بصورة لا تقل عن مطالبة المعلمين لهم بذلك . ويعلم الاولاد في جماعات ــ لا تنتقى ابدا بحسب القدرات ــ يساعد فيها المتقدمون اخوتهم الذين يبطئون عنهم كما يجعل الاولاد مسؤولين عن تنظيم تقدمهم من خلال المنهاج ، بقدر يتفق مع مستويات محددة مسبقا . فالتدريب الخلقي على صرامة متزمتة نوعا ما يشكل جزءا لا يتجزأ من الجو المدرسي .

ان التجريب في التربية غير مسموح به على صعيد المدرسة المفردة او الصف المفرد ، مع انه كان هناك الكثير من التجارب الرسمية المضبوطة بدقة والتي قد تؤثر في قلة من المدارس او في مئات منها . فهناك مدارس نموذجية رائعة يمكن ان تشكل (وربما كانت تشكل) قدوة للمعلمين المتدربين اثناء الخدمة . وقد جربت عدة مقررات دراسية وطرائق تدريس على هذا النحو ، وعلى الاخص اصلاحات ١٩٥٨ و ١٩٧٠ و ١٩٧٥ . هناك ايضا مؤسسات عديدة للبحث على اعلى المستويات . نذكر على الاخص « معهد الاعاقات The Institute of Defectology

في موسكو ، الذي يعير انتباها خاصا لاعادة البناء العلاجية لوسط التعلم الذي يتعرض له الطفل . ويقول انه حقق نتائج طيبة مع اولئك الذي يعدون في الاقطار الاخرى غير قابلين للتربية الكتبية Bookish education » .

وبالرغم من انه يوجد اصطفاء في المدارس قبل سن الـ ١٥ ، ولا توجد « شعب متجانسة » في مجريات للقدرات المتساوية ، فان هناك امتحانات رسمية في نهاية السنة الثامنة ، وفي السنوات النهائية ، كما كـــان هنـاك امتحانات سنوية حتى عـــام ١٩٥٧ . والاولاد ذوو التحصيل غير المقبول يعادون الى الصف مرة اخرى . اما اذا تكرر رسوبهم في صفوفهم فمن الممكن أن يرسلوا حينئذ الى مدرسة خاصة . وقبل اللجوء لذلك بفترة طويلـة ، يعمد المعلمون الى زيارة اهـل الولد المشـكل ويساعدونهم . ان التعلم يتضمن قسطا كبيرا من الحفظ وتكرارا للاحداث الا ان الموضوعات تعرض من جهة اخرى باكبر قدر ممكن من العلمية . ففي تعلم الانكليزية ، على سبيل المثال ، يكتسب « الطلاب ـ المعلمون » الذين لم يغادروا روسيا على الاطلاق تجويدا سليما ولهجة صحيحة عن طريق التمثيل الشفوي ، والرسم البياني للتجويد ، والتسجيلات والاشرطة . ويتبين اثناء الاتصال الشخصي انهم متمكنون من اللغة بصورة جيدة ، وانهم متحمسون لاستخدامها في المناقشة . ومن الجدير بالذكر ان الانكليزية قد تكون اللغة الثالثة التي تعلموها « بعد لغتهم الام والروسية » وفي المدارس تستخدم تقنية مماثلة ، بالرغم من انها قد تكون اقل تقدما .

وقد الغيت الاقساط المدرسية مرة اخرى بعد الحرب العالمية الثانية (حتى في التعليم العالي عام ١٩٥٦) ، الا ان التربية على مستوى المدرسة المتوسطة تكلف الاهل بعض النفقات مع ذلك . فعلى هؤلاء ان يدفعوا ثمن الكتب والقرطاسية ، كما ان الاولاد يرتدون لباسا موحدا يدفع الاهل ثمنه ان امكنهم ذلك . ومن جهة اخرى ، فانه لا يســمح للفروق ذات الاصل الاجتماعي والاقتصادي ، ولفروق العنصر او اللون ان تعيق الولد السوفييتي الواحد (هناك استثناء يجب ذكره وهو يتمثل

في المعاملة المتسامحة مع ابناء المسؤولين في الحزب بشــأن الاصطفاء للجامعــات) .

ويمكن وصف الدرس النموذجي على النحو التالي : يقدم المعلم محاضرة دون مقاطعة تقريبا حوالي ٤٥ دقيقة ، دونما شعور كبير بالصف . فهو متعهد لتقديم المعلومات ، ومقوم لاحق لانجاز التلاميذ (وهناك تنوعات ضئيلة ضمن هذه التقنية في تدريس العلوم واللغات ، بل ان الاخذ والعطاء قليل حتى في تلك الدروس) . وينادى على احد التلاميذ اثناء الدرس ليعرض وظيفته البيتية . فيكتب على السبورة لبضع دقائق . اما الآخرون فيراقبون بصمت ، وايديهم مشبوكة فوق المكاتب . ثم تعطى درجة للتلميذ استنادا الى السلم ذي النقاط الخمس وتسجل من المعلم وسط اهتمام عام كبير . ويقتضي العدل ان نشير هنا الى ان جو الصف ونظام التعزيز الذي وصف للتو ما يزالان يشكلان السمة السائدة في مدارس القارة الاوروبية التي لم ترسخ فيها الطرائق التقدميــة .

ان المعلمين الذين يندفعون بسرعة يمكن ان يجعلوا الامور صعبة بالنسبة لحوالي ثلث التلاميذ ، وشبه مستحيلة بالنسبة للثلث الاشد بطئا . واذا كان المعلمون اشد بطئا ، فان الاولاد اللامعين يمكن ان يضجروا ، ولكنهم سيجدون الكثير مما يشغلهم في « بيت الطلائع » (من الموضوعات المدرسية والترويحية على السواء) . والمستوى الذي يبلغه الشبان السوفييت في عمر الـ ١٧ يقارب مستوى « شهادة المستوى العادي Ordinary Level Certificate » البريطانية من حيث المعرفة ، بالرغم من انهم يفحصون في مدى اوسع من الموضوعات ، ومن المحتمل ان يكونوا دون هذا المستوى في العمل الاختباري في موضوعات العلوم . وهذا يعني انهم من حيث المعرفة ، يمكن ان يقارنوا مع خريجي المدرسة الثانوية الامريكية العادية . وهذه مقارنة اكثر عــدلا ، لان المدرسة الروسية ، شأنها في ذلك شان المدرسة الامريكية ، عادية جدا ، وكل تمييز بينهما هامشي .

أن البلدان التي عانت من تخلف تربوي شديد يترتب عليها التعويض عنه ، او التي تعاني من صعوبات راجعة الى الجغرافيا او الى النقص في المعلمين ، تعتمد غالبا بدرجة اكبر من غيرها على التنميط والبرامج الرسمية . وهذا « التقيد بالواجب » يخدم المعلم غير المطلع او ضعيف الخيال ، وبخاصة حين يكون معزولا . هذا ما يوجد ، على سبيل المثال في اوستراليا وفي اجزاء من كندا ، وهو الاساس الذي يستند اليه الالحاح الفرنسي التقليدي على برنامج موحد للمدينة الكبيرة والقرية الصغيرة على السواء .

التعليم العالي

لقد تبين مما قيل حتى الآن حول الطابع العام للنظام المدرسي السوفييتي ، وحول التركيزات داخل المدارس ، ان اعتبارات الإعداد المهني يصعب فصلها عما يؤخذ بالحسبان في التربية العامة . وفضلا عن ذلك ، فان « المدارس الثانوية المتخصصة » التي تمتد ثلاث سنوات او اكثر بعد سن الـ ١٥ فما فوق (والتي تستند غالبا الى قبول انتقائي دقيق) تردم الفاصل بين الصفوف الثانوية العليا ، والصفوف الدنيا من التعليم العالي (وهذه ظاهرة تتكرر الآن في عدد من البلدان) . اضف الى ذلك ، ان المؤسسات التي كانت تسيطر يوما ما على احد مجالات الاعداد في مستوى التكنيكوم (مثال ذلك ، في اعداد المعلمين للسنوات المدرسية الاولى) يحل محلها الآن تدريجيا مؤسسات تعد بحق في مستوى التعليم العالي (مثل « معاهد التربية ») . ان التعليم العالي في الاتحاد السوفييتي يجتاز عملية تتسم بتوسع كبير وتطور سريع .

كانت شهادة نهاية المدرسة الثانوية (Attestat) في فترة ما تكفي لتحصيل قبول في التعليم العالي — ما عدا الحالات التي يكون فيها المرشح راهبا ، أو مالك أرض ، أو متدينا أو لديه صعوبة اخرى ، لسوء الحظ . ولكن العديدين من الابناء عاثري الحظ هؤلاء اخبروني أن

الصعوبات زالت بشكل عجيب بعد ان حصلوا على قدر من خبرة العمل لانهم قبلوا في التعليم العالي حينئذ بصفتهم « عمالا » .

الا انه نظرا للضغط الكبير على التعليم العالي الذي نتج عن تزايد الاعداد في المدارس الثانوية العليا ، راحت مؤسسات التعليم العالي تطالب بدرجات عالية في الامتحان ـ مثل « المدالية الفضية » او «المدالية الذهبية » . كما وضعت بعض المؤسسات المتميزة امتحانات خاصة بها. ومن هنا تأتي عناية الاهل الطموحين باستئجار معلمين خصوصيين لابنائهم وبناتهم ، وبالاستعانة باي نفوذ شخصي يمكن ان يحصلوا عليه . على ان خبرة العمل لمدة سنتين والتي طولب بها رسميا من عام ١٩٥٨ فصاعدا (باستثناء الـ ٢٠٪ من الداخلين الاكثر تفوقا ، وبخاصة في الرياضيات والعلوم) ادت بالعديدين الى أن يباشروا دراسة بعض الوقت في التخصص الذي كونوا تفضيلا بشأنه ـ وبخاصة اذا كانوا يريدون الزواج او مجرد كسب بعض المال .

ان المساقات الدراسية في التعليم العالي تدوم اربع سنوات او خمس بحسب الاختصاصات (وفي التعليم العالي بالمراسلة ، او مع عمل بعض الوقت ، تحتاج الى سنة اضافية على الاقل) . والدراسة مجانية ، كما ان معظم الطلاب يحصلون على اعانات . الا ان هذه المعونات زهيدة لا تؤمن للطالب معيشته ، ما لم تدعم بجائزة منديليف Mendeleev التي تزيد المنحة بما يعادل ٢٥٪ منها. على أن العديدين منهم يكونون قد جمعوا بعض المال خلال فترة العمل السابقة للدراسة . ويعامل الطلاب كما لو كانوا موظفين في الدولة ، لذلك ما ان تنتهي دراستهم حتى يترتب عليهم أن يلتحقوا بالعمل الذي عين لهم ضمن تخصصهم لمدة ثلاث سنوات . ولا يتسلمون شهاداتهم حتى يكملوا سنة في العمل المطلوب منهـم .

بلغ مجموع مؤسسات التعليم العالي ٨٤٢ مؤسسة عام ١٩٧٥ تضم ٤٧٠٠٠٠٠ طالب في دوام كلي او جزئي . ان النوع الرئيس لتقديمات

التعليم العالي هو « المعهد Institute » المتخصص ، الذي تكون المساقات الدراسية فيه عالية التخصص. (بالرغم من ان جميع الطلاب يشجعون على ممارسة انشطة ثقافية عامة، ويطالب جميعهم باتباع مقررات في المادية الجدلية والتاريخية) . وهناك حوالي ٨٠٠ معهد ـ للعلوم، والتقنية، والدراسات الادبية ، والفنون ، والتربية . وهي قد تختلف من حيث الموقع ، والارتباطات ، وحقول الاختصاصات وفقا للسياسة والحاجة . ومن الخطأ الكبير تصور ان المعاهد تشكل مؤسسات من المستوى الادنى على المستوى العالي ، سواء أكان ذلك في « العلوم الانسانية » أم في العلوم والتقنية . ومن جهة اخرى ، هناك ايضا حوالي ٦٠ جامعة ، تضم حوالي من ١٠٪ الى ١٥٪ من الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي . فلكل جمهورية جامعة واحدة على الاقل ، بصفتها موئل ثقافتها المتميزة . ومن الممكن اتمام مساق دراسي جامعي (وفي غالب الاحيان مساق دراسي في المعهد) كليا بلغة الجمهورية ، بالرغم مما يتضح من أن الروسية تشكل اللغة المشتركة للاتحاد والاداة الرئيسة للعلم والانشطة السياسية والعسكرية ذات النطاق الواسع . وتتميز بعض الجامعات بشهرة خاصة ، مثل جامعة موسكو التابعة للدولة (التي تضم ٣٠٠٠٠ طالب) وجامعة لينينغراد. وتتمتع المؤسسات الاكثر تميزا ببعض الحرية في تشكيل مناهجها الخاصة.

ان التطور الواسع للتعليم العالي بعض الوقت يشكل ، من دون شك، سياسة رسمية ، ولكن من المستحيل القول ما اذا كان المربون السوفييت يلجأون لذلك نظرا للضرورة أم لا . ويتردد ان المسؤولين يقولون إن ذلك مفيد في التكوين الخلقي للعامل ـ الطالب (وربما كان مفيدا للاقتصاد سواء بسواء) ؛ ومن المؤكد ان بعضا من الطلاب انفسهم يبدون اكثر تفضيلا للدراسة بعض الوقت مع العمل ، الذي يوفر لهم دخلا افضل مما توفره لهم المنح الطلابية . وعلى هؤلاء (مثل الطلاب الآخرين) أن ينهوا دراساتهم ضمن فترة قصوى . الا انه في محاولة تقويم الممارسة والانجاز السوفيتيين ، على المرء أن يضع في ذهنه أن هناك الحاحا على مستويات عالية من التحصيل والاجتهاد، وان الطلاب بعض الوقت الماهرين جدا والذين يستطيعون تحصيل الدرجات الضرورية للتحول الى طلاب

كل الوقت، يتمتعون بمعونة مناسبة ،وان موضوع الدراسة بعض الوقت لا ينفصل عن اعتبارات الكيف ، لان الطلاب اللامعين مؤهلون على كل حال للدراسة كل الوقت . وانه في جميع فروع تعليم الحلقة الثالثة (أي مابعد الثانوية) من كل نوع ، توجد تقديمات متطورة للدراسة بالمراسلة (مع مساقات بالاذاعة والتلفاز والتعليم بعض الوقت) ،مدعومة بندوات طول الوقت واجازات سخية للتقدم للامتحانات . وقد نمت في الآونة الاخيرة « اقسام تحضيرية » تابعة لمعاهد التعليم العالي ، لمساعدة الطلاب في تحصيل المؤهلات الضرورية للقبول ، ولتقوية بعض الموضوعات التي تتطلب انتباها اكبر . وهناك حوالي ٥٠٠ مؤسسة تقدم هذه التسهيلات .

ان التعليم العالي السوفييتي كل الوقت يتضمن بعض الدراسات ذات الاتجاه العملي ، مثل « مشروع الدبلوم ــ او مشروع التخرج » الذي قد يكون متصلا بمشكلة متكررة من مشكلات التقنية او الانتاج على نحو ما يجري في الدراسات الهندسية في عدد من البلدان . وتظهر اعمال مابعد التخرج (Postgraduate) للحصول على شهادة « المرشح في العلوم Kandidat Nauk » (لمدة ثلاث سنوات) هذا الملمح بصورة بارزة . وبصورة متكاملة مع هذا الاتجاه في الجامعات والمعاهد نفسها ، هناك توسع في « المعاهد الملحقة بالمعامل Factory Colleges » او في التعليم ــ اثناء العمل من النوعين التقني والعام على السواء ــ ضمن كل المستويات . لذلك كان الانقسام بين « العمل » و « الدراسة » الذي كان يوجد تقليديا في البلدان غير الشيوعية ، غير موجود اطلاقا في التعليم العالي السوفييتي. وفي سبيل اعطاء منظور اكثر صدقا ، عن وجهة نظرنا في هذا الامر ، علينا ان نتذكر انشاء المساقات الدراسية من « نموذج الشطائر » في التعليم العالي ، في المملكة المتحدة ، والاتجاه البارز في كل مكان لربط بحوث ما بعد التخرج (الدراسات العليا) وما بعد الخبرة ، باهتمام عملي في مجالات الصناعة او التجارة او الحكم .

وفضلا عن ذلك ، فاننا سنستخلص نتائج ساذجة اذا اخفقنا في ملاحظة

الاصطفائية الكامنة في التربية السوفييتية برمتها ، والتي تتدبر على نحو سخي امر المزج (بصورة رئيسة) بين كل انواع الافراد والقدرات ـ وكل ذلك استنادا الى نظام مدرسي عام . ومما يلفت الانتباه ان اكثر المؤسسات شهرة تضع متطلبات بالاضافة الى تلك التي يطالب بها الطلاب المقبولون في مراكز اخرى للتعليم العالي . واكثر هذه المؤسسات مكانة ، تلك المنشأة التي اعلن عنها على نطاق واسع في السنوات الاخيرة والتي تدعى «مدينة التعليم الجامعي Akademgorodok »،وتقع قرب نوفوسيبرسك في سيبيريا .ومدينة العلم والبحث هذه، مع جميع المدارس الثانوية التي تدعمها ، وتقديماتها العالية في الفنون ، ربما كانت لا تشكل قمة العلم السوفييتي ، ولكنها بالتأكيد مثال للعالم على الاستخدام المقصود لنوع واحد من المشاريع الانتاجية (وهو مشروع التعلم) لخدمة بلد واسع برمته . فالهيئة التي عينت للعمل في هذا المشروع ذات مستوى رائع . وقد تتبعها مدن اكاديمية اخرى من النوع نفسه .

يتمتع الطلاب الجامعيون بميزات عديدة ، وبخاصة ضمن ظروف نقص المساكن والصعوبات الاخرى للحياة السوفييتية المدينية . وهم يعفون من الخدمة العسكرية ، مؤقتا على الاقل . صحيح انهم يعملون بمشقة لمدة اربع سنوات أو خمس ، ولكنهم يتحمسون لذلك لشعورهم بالمستقبل الواعد . وبالرغم من أن عدد الجامعات والمعاهد اكثر ارتفاعا نسبيا مما هو في معظم البلدان الاخرى ، الا انه لا يكفي لتلبية الطلب عليه . اضف الى ذلك الواقع المتمثل في ان الراي العام السوفييتي يقدر التميز الفكري ـ لدرجة ان الناس (من غير الطلاب) يقرؤون الكتب الجامعية بدافع من الايحاءات العامة وحدها ـ وهكذا يسهل تقدير اهمية ان يكون المرء متميزا هناك . وهناك مؤشر آخر لهذا التقدير نفسه يتمثل في المكانة العالية التي يتمتع بها المعلمون . ويحصل المهندسون والعاملون في المناجم واولئك الذين يعملون في المهن الخطرة على ارفع المكافآت . وياتي اساتذة الجامعات والباحثون في مرتبة عليا ، يتبعهم المعلمون القدامى . اما مهنة الطب ، التي تتشكل بدرجة كبيرة من النساء المساعدات للاختصاصيين والباحثين فهي تأتي في المرتبة الخامسة. وهكذا فان الراي العام كله يدعم الانتباه المنهجي للعمل والتدريب الفكري.

المعلمون واعدادهم :

من المفهوم ان يكال الثناء للمعلمين ، في هذا الجو العام من التقدير الرفيع للتعلم . الا ان بعض المعلمين العاديين يتذمرون بحق من أن المديح الفارغ لا يعوض عن الاجور الضئيلة . وقد اعترف الاداريون ببعض النقص في المعلمين خلال فترة التوسع المدرسي بدءا من عام ١٩٦٠ ، ذلك أن المعلمين يتركون هذا العمل ليحصلوا على عمل مجز بدرجة اكبر في المشاريع الحكومية الاخرى وذلك لم يحدث حتى الآن في اي من بلدان القارة الاوربية الاخرى ، لأن المهن العلمية ما تزال تحظى فيها بالاحترام ، وان المعلمين يعدون فيها موظفين مرموقين . ومع ذلك ، فان بعض المعلمين يحظون باحترام أكبر من غيرهم في الاتحاد السوفييتي . فاللغة الروسية، مثل اللغات الاوربية الاخرى ، تميز الاستاذ في جامعة او معهد عال عن « المعلم العادي » في مدرسة عادية ، وعن ذلك الذي يعلم مهنة أو حرفة .

ويستخلص من وصف « المدارس الثانوية المتخصصة Tchnikumy الذي اعطي فيما سبق ، ان التوزيع الاوربي القديم لمهنة التعليم الى قسمين أو اكثر يحظى الآن بقبول الحكومة السوفييتية ، بالرغم من ان هناك بوادر للتغير . ذلك ان مهمات محو الامية وتعميم التعليم الابتدائي تطلبت الكثير من المعلمين بصورة سريعة . اما الآن فهناك عدد من المعلمين يزيد سبعة اضعاف عما كان موجودا عام ١٩١٤ . وحتى عام ١٩٥٧ كان بعض مدارس التكنيكومي المتخصصة باعداد المعلمين تقدم مساقا دراسيا لمدة اربع سنوات بدءا من سن الـ ١٤ (أو لمدة سنتين بعد اتمام مدرسة العشر سنوات) . ومنذ تلك السنة ، اصبح معلمو المدارس الابتدائيـــة يدربون بصورة نموذجية فيمؤسسات تربوية او تكنيكومي لمدةاربعسنوات يدخلونها في حوالي الـ ١٥ ، واحيانا بعد الـ ١٧ . وهناك امتحان للقبول، والمساق الدراسي عسير ، ومع ذلك فان شهادة الانتهاء مع هذا المســـاق لا تعد تخرجا (بالمستوى الجامعي) . وهؤلاء المعلمون ليسوا متخصصين قطعا . انهم يعلمون جميع الموضوعات في السنوات الثلاث الاولى للمدرسة وينتقلون عاما بعد عام مع تلاميذهم . وتحسب اجورهم على اساس اربع

حصص دراسية يوميا ، لستة ايام في الاسبوع . ويتوقع منهم ان يتابعوا تدريبا اثناء الخدمة،ويشجع افضل معلمي المدرسة الابتدائية على الالتحاق بالمعاهد التربوية العليا على المستوى الجامعي ، حيث يخصص لهم منذ ١٩٥٨ ــ ١٩٥٩ أكثر من ١٠٠٠ مكان . ويقال ان هذا سيكون الهدف في كل تدريب للمعلمين في المستقبل .

ان المعاهد التربوية العليا التي اشرنا اليها للتو تعد جزءا من نظام التعليم العالي . وقد لا تكون ابنيتها كلها ممتازة من الناحية المعمارية ، الا انها غالبا مجهزة تجهيزا جيدا ، وتمتلك مكتبات ذات تسهيلات هائلة، مع نسخ متعددة من كل مرجع ، وعشرات من النسخ الفوتوغرافية من معهد تربوي يشارك في خبرة شبيهة بتلك التي يمر بها جميع خريجي التعليم العالي من السوفييت . وقد فرض على جميع طلاب التعليم العالي الآن (ماعدا العلماء النظريين المتقدمين والرياضيين) أن يأخذوا بعض المقررات التربوية . وبذلك تدخل مجموعة كبيرة من العلماء المتميزين ميدان التعليم .

وقد مددت معظم المساقات الدراسية في المعاهد التربوية منذ ١٩٦٠ الى خمس سنوات ، اسوة بالمساقات في المعاهد والجامعات الاخرى ــ للتخصص في موضوعين مشتركين ، بالرغم من أنه يمكن التخرج في تخصص رئيس واحد بعد اربع سنوات . كما ان المعاهد التربوية التي تقدم مساقات بالمراسلة واسعة الانتشار . ويسمح لجميع المعلمين بعد ثلاث سنوات من الخدمة بالالتحاق « بالتعليم العالي » ، وعن هذا الطريق يزيد العديد من معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة في مؤهلاتهم . وتتطلب المساقات الدراسية بالمراسلة سنة اخرى اضافة الى المساقات العادية ، ويحصل طلابها على اجازة دراسية ماجورة اضافة الى عطلهم النظامية . وهؤلاء المعلمون الذين يتدربون في المعاهد التربوية يصبحون معلمين متخصصين يخدمون الطلاب بين الـ ١٥ و١٧ في السنتين الاكاديميتين الاخيرتين ، والسنوات العليا الاخرى في المدرسة المتوسطة . الا ان عددا متزايدا منهم يوجدون الآن في صفوف ادنى ، كما يعلمون موضوعات أكثر عملية .

ان جميع المعلمين يتوقع منهم ان يستمروا في الدراسة ، وتتخذ تدابير للتأكد من ان مهاراتهم تتحسن باستمرار . « فالمعاهد من أجل تحسين مؤهلات المعلمين » منتشرة على نطاق واسع في جميع ارجاء الاتحاد السوفييتي . ومنذ ١٩٦٩ قام « معهد للتدريب المتقدم »بتشجيع الذين يعلمون في المعاهد التربوية على تطوير انفسهم . وبعض هذه المعاهد تقدم الآن مساقات دراسية بعد التخرج لمدة ثلاث سنوات لاعداد درجات عليا . كما تنظم ندوات للتجديد واعادة التدريب ايضا من اتحادات المعلمين يعملون جماعات وفرادي ، أسهمت بشكل فعال جدا في اعادة تأليف الكتب المدرسية ، تلك العملية الضخمة التي رافقت الاصلاحات خلال العقود الاخيرة . ومن المفيد للمعلم أن يحوز الكتاب الذي يؤلفه القبول ويتم تبنيه . ففي هذه الاوقات المطمئنة لا يتردد المعلمون في تقديم الاقتراحات كما كانوا يفعلون في السابق . فقد كان هؤلاء يضطرون الى التراجع فيما اذا حدث تغير في السياسة .

ان الارقام التي تعود الى عام ١٩٧٧ تثير الاهتمام . وذلك انها تشير الى انه كان في الاتحاد السوفييتي آنئذ مايزيد على ٢ر٧ مليون معلم . وان عددا يتراوح سنويا بين ٥٠٠٠٠٠ و ٦٠٠٠٠٠ معلم كانوا يداومون على « مساقات للانعاش refresher courses » او على مراجعات أثناء الخدمة للمقررات والمفردات الجديدة . وقد قدم ١٧٢ معهدا مساقات للانعاش ، وكان هناك ٤٥٠٠ « مركز لطرائق التدريس methodological centres » . وكانت اكاديمية الاتحاد السوفييتي للعلوم التربوية تمتلك ١١ معهدا للبحث تعمل في مشكلات التنمية والاصلاح التربويين ، وفي المشكلات الاساسية على حد سواء . فكل من الجمهوريات الاتحادية تدرب الآن معلميها الخاصين بها .

مشكلات وآفاق :

هناك ميدان يمكن توجيه النقد اليه في الدراسات السوفييتية من الناس الذين ينتمون للعالم الانكلو ـ سكسوني ، وهو ميدان العلوم

الاجتماعية ومجالات اختبارية اخرى من الطبيعة نفسها . هناك بالطبع اقتصاديون قديرون ، الا انهم خلال فترة طويلة مالوا لان يكونوا غير اختباريين لانهم كانوا يعملون ضمن اطار ماركسي من « التنبوء العلمي » . ان قيام منطقة ما بدراسات مسح اجتماعية من النوع المستقل للمنطقة نفسها يبدو نوعا من البدع أو الهرطقة بالنسبة للروسي . ومع ذلك كان هناك تغييرات ملحوظة . « فالادارة Management » التي كان ينظر اليها على انها اهتمام بورجوازي محض ، تشجع الآن رسميا بوصفها دراسة منهجية تتمتع بحقها الكامل . ويبدون ان دراسات مسح اجتماعية من نوع « غربي » تقريبا تشق طريقها الى النماء . وقد ارسل فريق من الخبراء السوفييت الى الولايات المتحدة خلال الستينيات ليتعلم كيفية التخطيط بالطريقة المركبة التي توجه مستقبل ذلك البلد القائم على المشاريع الخاصة . ويدرس المربون الآن لا « الانظمة التربوية الاجنبية » كما اعتادوا ان يفعلوا ، ولكن « التربية المقارنة » ايضا بوصفها مراجعة منهجية للمشكلات والممارسات التربوية في تنوع من السياقات المتكاملة . وهذا كله اكثر اختبارية وابعد عن الحرفية مما كانت عليه التربية الشيوعية وحرفة السياسة في الماضي القريب . وجدير بالذكر ان الاتصالات الشخصية مع الزملاء الاوربيين هي الآن أكثر استرخاء مما مضى .

ان النظام التربوي للاتحاد السوفييتي برمته يجتاز الآن مرحلة تطور كامل ، واكثر جوانبه سرعة في التغير هما التربية التقنية والتعليم العالي. فقد حل محل التمييزات المتواضع عليها بين الموضوعات ، أو المستويات، ترتيبات جديدة ــ ترمي دائما الى تحقيق الامكانات الانسانية والعلمية والانتاجية على افضل وجه . وهناك بحوث متقدمة ، ومناقشات دقيقة قائمة في سبيل تعميم « المدرسة ذات السنوات العشر » على الجميع ، مع اشكال جديدة من التربية التقنية المتوسطة والعالية . ويدرب الخريجون في جميع التخصصات بأعداد محسوبة مسبقا لتناسب خطة الدولة . ولا يكتفى للتاكد من التفتيح الكامل للموارد البشرية الماهرة بالقوى التوجيهية بل يلجأ ايضا الى الحوافز المالية والترقيات . ان ما

يجعل قادة المشاريع الصناعية في الاتحاد السوفييتي يتحققون من أن التربية تشكل نوعا من التوظيف لايمكن اهماله مطلقا، ليس العقيدة الفكرية (الايديولوجية) والعاطفة القومية فحسب ، بل الواقعية الصناعية المحضة ايضا . وتولى عناية كبرى أيضا للتعليم العالي في الفنون . فهناك مايفوق ٥٠ مؤسسة خاصة للتعليم العالي في الموسيقا ، والفنون البصرية ، والمسرح ، والسينما .

لا يوجد تمييز حقيقي بين الرجال والنساء في الدخول الى المهن . فحوالي ٢٥ ٪ من المهندسين ، وثلث الفيزيائيين ، و ٧٥ ٪ من الاطباء يتكون من النساء . كما حصلت نساء في الجيش على رتب عالية . وقد عاد الاختلاط في المدارس الى العهد السابق لعام ١٩٣٩ ، حين أوقف طوال سنوات الحرب .

لماذا كل ذلك التجريب مع خبرة العمل اثناء الدوام المدرسي خلال مرحلة « خروتشيف » ؟ لقد كان ذلك يعني آنذاك اطالة الحياة المدرسية بسنة واحدة ــ وهذا انفاق ضخم بحد ذاته . هل يمكن أن يكون جزئيا بدافع المنفعة الصرفة ؟ والجواب قريب من النفي ، اذا حكمنا على ذلك استنادا الى الانتقادات المعاصرة من مديري المصانع وكبار العمال الذين القى بالأولاد اليهم ! كما كانت هناك مخاطرة بمبادىء تربوية جدية، وبالمبدأ الشيوعي الذي ينادي بحياكة التربية والعمل والمجتمع ضمن بولتكنيكية مستمرة ، على النحو الذي دار في خلد كروبسكايا وماركس (وروبرت أوين R. Owen قبلهما) . والارجح أن تلك السنوات ، واللايقين الاكثر حداثة تشير معا الى الانتقال الصعب من نوع من المجتمعات التقنية ، الى نوع آخر يتفتح لتوه في جميع بلداننا ــ ذلك الانتقال مما اسميته فيما سبق « المرحلة التقنية / التربوية الثانية » الى « المرحلة التقنية / التربوية الثالثة » . ويتميز ذلك بتوسع في المهن « الخدمات » المتوسطة المدى ، يتوقف نجاحه على العلاقات التعاونية في « الادارة » ، وعلى « التواصلات » المرتبطة بالخبرة ، وعلى اتساق اكبر بين النظرية والخبرة ــ من أجل تنمية المشاريع وتحسين التربية في الوقت ذاته .

ومع ذلك كان للاتحاد السوفييتي اسبابه الخاصة لتغيير منهاج ستالين المفرط في الاكاديمية من جهة ، والتدريب المفرط في النفعية من جهة اخرى ، كما امكن رؤيتهما بالنظر الى النتائج . والاختناق الذي حدث من دون ريب في مقاربات التعليم العالي السوفييتي قبل ١٩٥٨ جعل من الضروري بالتاكيد تحويل مجموعة من الشبان كان بمقدورهم أن يكونوا طلابا، استنادا لحسابات عددية فقط . كما ان رواسب الاحتقار الاوربي لمهن « الايدي القذرة » ، كانت محسوسة حتى في روسيا . وتلك الاخلاق البورجوازية الفاسدة اعاقت بالطبع بناء روح جماعية . وكانت مؤذية ايضا حين كانت الحاجة الى الفنيين ورجال الصيانة والمراقبة على المستوى المتوسط ، أكبر منها للمزيد من الرواد في البحث او للمعلمين . لقد كانت الصورية التي فرضها ستالين على منهاج المدرسة ذات الـ ١٠ سنوات أساسا للانتصارات التقنية السوفييتية ، الا انها كانت ارتدادا الى افتراضات بلدان القارة الاوربية (غير الشيوعية) ، وتحولا عن الافكار الامريكية التي أعجب بها لينين . غير أن عملية «التخلص من الستالينية » اعادت المزيد من « التعليم بالعمل Learning-by-doing كما مزجت ايضا ما كان قد غدا ضروريا لمرحلة التصنيع التالية مع ما عد مرغوبا فيه اجتماعيا بوصفه الخطوة التالية باتجاه الثقافة الشيوعية. ذلك أن المحاولات السابقة في هذا السبيل عن طريق اعادة تدريب انصاف الاكاديميين للشغل العملي لم تحظ بالشعبية والرضا، كما بدا آنذاك وكما يزال يبدو في العديد من الاوساط الآن .

هناك سبب عالي لعدم الانتباه في المدرسة والتغيب عنها بين الاولاد الكبار وهو الضجر . وربما كان ادراج الموضوعات ذات القيمة العملية الاشد وضوحا ، يساعد في التخفيف من صعوبات الناشئة واستيائهم وبخاصة عندما يقدم التدريب داخل المدرسة وبعيدا عن البيت . فالاتحاد السوفييتي ، مثل معظم البلدان الاخرى ، يعاني اليوم من بعض مشكلات جنوح الاحداث والسلوك الحدي . ولا يمكن لشيء أن يكون أكثر اذى للصالح العام من الطاقات الوفيرة غير المستهلكة لشاب يواجه خيبة في التطلعات .

لقد اصبح من الازياء الدارجة في الجامعات والمعاهد نفسها ، ان ينذر الطالب نفسه للمواقف المستقلة ، وقراءة الكتب « الخطرة » ، ومناقشة الافكار الخارجة على الاجماع ، وان يصبح متفسخا بصورة عامة . وهذا النوع من الالعاب الحمقاء لا يزيد في البلدان الغربية على عرض عضلات ضد ما هو قديم تقليدي . ولكنه في الاتحاد السوفييتي قد يكون تحديا للاسلوب الشيوعي . ان الملابس المصطنعة في اوربا الغربية وتسجيلات الجاز الحار لبعض الطلبة تشكل اكثر من موضوع للرسوم الناقدة في الصحف الهزلية ، ولكن السلطات السوفييتية تعلق على ذلك بشجب تمرد هؤلاء الطلبة . ومن المحتمل الا يكون الاستياء قد وصل مطلقا الى مرحلة التمرد في الاتحاد السوفييتي ، على كل حال ، بالرغم من انه كان جديا عام ١٩٦٨ ، وفي يوغوسلافيا فيما بعد (حيث تجلى في المطبوعات التي بيعت علنا وافضى الى ثورات في السياسة الجامعية) ، وفي بلدان اخرى في اوربا الشرقية حيث لم يكن واضحا بالقدر نفسه ، ولكن السلطات احست به على شكل موجة تنتشر في الاعماق . وفي جميع الظروف ، ومن المدهش ان الكثير من هذا التساؤل الداخلي للتفسيرات قد تسرب الى الخارج . ويبدو ان بعض بعض النقد او البدع (على كل حال في الشعر والموسيقا ، وربما في تفسير « القانون » الماركسي بالنسبة لاشياء مماثلة) قد حاز القبول . وقد تجلى الدليل الساطع على ذلك في النقاش المفتوح في الدوريات السوفييتية ، وبصورة اكبر في زيارات الشعراء و « الشبان الغاضبين » الاخرين للعواصم الغربية .

ان مشاكسة طلاب الجامعة يجب الا تؤخذ بمعزل عن غيرها . ففي صفوف الطبقة العاملة ، التي تتصف بمستوى فكري اضعف في الاتحاد السوفييتي ، كان هناك اجرام ، وجنوح ، وحتى « تديين ! » ومن الواضح ان الفرص والمكافآت ، حتى في العالم الشيوعي ، غير متساوية بحيث ان الرفض يحدث احيانا . وهناك احيانا مسوغ وجيه للخيبة . هذا هو السبب ، من دون ريب ، في مباشرة لامركزية الادارة بعيد موت ستالين — او على الاقل في تفويض المسؤولية تحت عين موسكو اليقظة . لقد انقلبت بيروقراطية موسكو الشبيهة بخلية نحل هائلة ، كما عبر عن

ذلك أحد الكتاب . وفقدت بعض الوظائف الامان الذي كان يحيط بها . وكان على الاداريين أن يكونوا اكثر فعالية ومسؤولية عن مجالهم . فالضبط عن بعد كان من الممكن أن يصبح بعيدا جدا . ويمكننا التأكيد ان توزيع المسؤولية الصناعية لم يكن بدافع اسباب استراتيجية فقط . لقد كان يعود جزئيا على الاقل للحاجة الى رضا عام أكبر . فمما لا يمكن انكاره ، انه تزامن مع اعلان التصميم على استثمار الشرق والشمال بصورة اكثر فعالية . ومنذ ذلك الحين ، قامت دعاية كبيرة ، لحركة الشبان باتجاه « الاراضي العذراء » اما قبل دراستهم الجامعية ، او بعدها مباشرة . وهذه الهجرة نصف الطوعية والذين يشتركون فيها يجدونها عادة خبرة مجزية . اما من وجهة نظر كبار الاداريين ، فيجب أن تكون صماما للامان ايضا .

لقد تشددت الشيوعية التقليدية خلال فترة طويلة ضد الانحرافات الادبية والفنية ، كما لو كانت انتهاكات سياسية . وقد حدثت في السنوات الاخيرة فلتات لم يسبق لها مثيل عن خط الحزب . وبحلول عام ١٩٦٠ ، كان اساتذة الجامعات يستطيعون الاستماع علنا ، ودون خوف ، لبرامج ناطقة بالانكليزية من المحطات الاذاعية البريطانية والامريكية — لا في منازلهم وحسب ، بل في نوادي اعضاء الهيئة التدريسية ايضا . واذا ما التقوا اجانب عرضا في البارات والاماكن العامة يمكنهم ان يناقشوا هذه البرامج بحرية ، اما لمباشرة محادثة ، او للاشتراك بملء ارادتهم في محادثة جارية . ومن الواضح انهم قرأوا واستمعوا بشكل واسع . كما دعوا زائرين معادين للشيوعية الى بيوتهم بالرغم من أن عام ١٩٥٧ كان العام الاول الذي سمح فيه للمدرسين بذلك . وقد استمرت عملية « ارخاء القيد » هذه لبعض الزمن ، الا انه يشد الآن من جديد ، على ما يبدو .

وتلخيصا لما ذكرناه نسأل انفسنا ، ما الذي تعنيه الحياة في الاتحاد السوفييتي للايينه من الرجال والنساء والاطفال ؟ ان هذه الحياة تبدو للغرباء رمادية صارمة من بعض النواحي ، تتمثل في المساكن المكتظة ،

والبضائع السيئة احيانا مع غلاء في السعر ، والنظام الصارم ، والازياء الباهتة ، والفن التقليدي . هذه هي الاشياء التي نراها ، حتى اذا نسينا الجانب السياسي المتجهم. ماذا يهمنا اذا كانت ساعات العمل كل الوقت قد انقصت بصورة ثابتة الى حد اعلى قدره ٤٠ ساعة اسبوعية ، في اطار العمل على جعلها ٣٥ ساعة في وقت قريب ؟ ما الذي يعنيه للملاحظ الخارجي ان اجازة الامومة السوفييتية هي الآن ١١٢ يوما من الغياب المأجور ، أو أن العمال المرضى يحصلون على عطل للنقاهة في فنادق فخمة في جزيرة القرم ؟ ان الغرباء ينسون الطعم الدقيق للحرية . ولكننا حينئذ نكون بصدد الحكم استنادا الى معايير غير مناسبة ــ على حريتنا لا على حريتهم .

الاثر العالمي للتربية السوفييتية

لقد بذلنا كل محاولة ممكنة في هذا الفصل لنؤكد التزمت المقارن ، ان لم يكن ضآلة التوقعات الخاصة في الاتحاد السوفييتي . الا ان الناس الذين يحيون ما يشعرون انه حالة طارئة ، سيخرجون منها منتصرين ، يصبرون غالبا على التقتير فيما نعده اساسيا ، ويعدونه مجرد كماليات مرغوب فيها . لذلك كان ما نحمله من افكار عن الحياة في الاتحاد السوفييتي خارجا عن الموضوع . والمعيار المحسوس الوحيد هو ما يفكر فيه المواطنون السوفييت وجيرانهم . ويرتدي الجيران أهمية كبيرة في هذه الحالة . فهم يشكلون نصف الجنس البشري . واكثر ما يرونه تحت شعار المطرقة والمنجل يبدو اكثر جاذبية من نصيبهم الحالي من الدنيا حتى الآن . وحين تقترب الانتاجية السوفييتية من الانتاجية الامريكية ، وحين تصبح الوفرة المادية اقرب الى متناول العالم الجائع ، لن يعرف الاعجاب المتزايد بالتقنية السوفييتية له حدودا . وبما ان التربية تحظى بالاعتراف في الخطة السوفييتية على انها الاساس الذي تستند اليه التنمية السوفييتية ، فقد تبدو أكثر صوابا وعقلانية من تربيتنا .

ان العديد من اولئك الجيران منهكون من التخلف الرهيب الذي

يلفهم، فهناك نقص في انتاج الغذاء في العالم ، وسوء توزيع فيما يستنبت. ويعود جزء من هذا النقص الى عدم مقدرة البلدان الفقيرة على شراء فائض البلدان الاخرى ـ او حتى نفاياتها . فهي لا تستطيع تحصيل القوة الشرائية ما لم تنمو صناعيا او تنشيء خدمات (مثل النقل البحري ؛ والاعمال الفنية ، والهندسة الدقيقة ، او المهارة التجارية والادارية) التي تود البلدان الاخرى شراءها . ولا يمكن ان يحدث اي من ذلك دون تطورات تربوية ، والافضل ان تكون هذه التطورات رخيصة جدا .

ومن هذه الزاوية ، يكتسب الدور العالمي للتربية السوفييتية اهمية كبيرة . فالمرحلة الاولى في التربية تتمثل في أن يحصل الانسان على ما يكفي من الطعام ، ثم يترتب عليه أن يحصل بيتا لاسرته ، وان يقيها المجاعة والمرض . وهناك خطوة حيوية تجتاز حين يصبح جميع أفراد الاسرة غير مضطرين للكدح دون توقف من الفجر حتى الغسق (او أطول من ذلك) في زراعة بدائية او صناعة مؤذية . ان التنضد الطبقي التسلطي يمكن ان يكون موضع تشكك . كما يمكن التشكك بالخرافات الداعمة له . فحتى نصف ساعة يستريح فيها المرء الى نفسه تشكل اداة للانسنة ذات اهمية عظمى ـ انها تتيح فرصة لتعرف الذات ، وللمحادثة ، والتعاون . والتحسينات المتواضعة ذات النتائج البسيطة العملية ، تعطي اثرا تربويا قويا من زاوية الكرامة والتطلع .

ان العنصر المعرفي الاكثر جدارة لاي انسان هي انه كائن انساني كامل ومجموعة مواد . والماركسية تعد، على ما يبدو ، بمسوغات نظرية وعلمية على حد سواء ، ولكن هل يتوقف التحسن التربوي والاجتماعي من حيث الاساس على ذلك ؟ فكل أشكال الاصلاح مفيدة ، من أجل أن نبدأ في مساعدة أنفسنا : صنف من البذار أكثر خصوبة ، نسل أرقى من الماشية، تنظيم للتسويق . بل ان نمطا مختلفا من المعازق يمكن ان يكون مربيا اذا كان يتيح لمن يستخدمه الوقوف منتصبا والتحدث الى جماعته بدلا من الانحناء الى الارض مثل البهيمة . وحين نفكر في الحاجات التربوية

الحالية لقسم كبير جدا من البشر فانما نفكر في التعلم على هذا المستوى الابتدائي . فقد يكون ربع البشر ، بالرغم من انهم تجاوزوا هذا الوضع من التعاسة المطلقة ، مايزالون قريبين من مستوى الكفاف . ان تزويدهم بحظ فعال للمزيد من التقدم يتوقف على مهارة حكوماتهم في تحصيل فوائد التقنية الحديثة عبر زيادة فرص التربية . ومستقبل التربية يتوقف الآن على قرارات اساسية ، فالاولاد لا يستطيعون الذهاب الى المدرسة اذا كانوا منهكين في الحقل او في المطبخ .

لذلك كان علينا من أجل تقدير اهمية تاثير الاتحاد السوفييتي في امور العالم ، ولاسيما تأثيره الثقافي في البلدان الشديدة الفقر ، علينا أن نحس الى اقصى حد ممكن ما الذي يعنيه لهذه البلدان ، ان يكون لها جار ، تمكن حديثا وبصعوبة من تحقيق كل هذه الاشياء ، وجعلها متوافرة ؛ على ما يبدو ، لابنائه وللاخرين سواء بسواء ، بصرف النظر عن القومية واللون . حينئذ تبدو اعتراضاتنا على النظام السوفييتي ثانوية ، اذا ما قورنت بالمكاسب المتعددة التي احرزت باستخدام الطرائق السوفييتية . لقد رأينا بأم أعيننا ، كيف أنه حتى الليبراليين والديمقراطيين العنيدين قبلوا تقليص حرياتهم وامتيازاتهم زمن الحرب. ان أشياء أعظم هي الان موضع رهان ، اشياء تستند اليها امتيازات زمن السلم وفرصه . فغالبية الجنس البشري ، ما يزال الطريق امامها طويلا لمجرد الحصول على الاساس المادي لما نسميه حياة متحضرة . وكسب ذلك يمثل حربا اشد بأسا مما عرفناه على الاطلاق ، لانها حرب مستمرة دونما شفقة .

لذلك كان اولئك الذين يريدون نجاحا سريعا ، والذين يريدون النجاح خالصا من هدر اللامساواة والتعكيرات الاخرى ، ينجذبون عادة نحو مجتمع مخطط أكثر منه نحو مجتمع تطوري . ذلك انه حتى الخشونة السوفييتية لا تبدو لهم من بعض الجوانب اقل انسانية من الحرمان والقمع الحالي ، او في الحقيقة من الحكام الذين تولوا أمرهم حتى الان . والاشياء التي تبدو مرفوضة بصورة اساسية جوهرية في نظام شيوعي

أو شبه شيوعي حين ننظر اليه ، يمكن ان تبدو لآخرين مجرد نقيصة عرضية ، مثل الدخان والحرارة المتصاعدين من فرن غزير الانتاج .

ان التنمية المادية ذات اهمية تربوية قصوى . وهذا هو السبب في ان منظمات مثل اليونسكو تنذر كل تلك الطاقات للتربية الاساسية ، وانتاج الغذاء ، ومبادىء الحكم ، وادارة التجارة . وقد كانت « خطة كولومبو لتنمية جنوبي وجنوب شرقي آسيا » معلما ذا اهمية تربوية كبيرة . اما المعونة والمشورة اللاحقة بمساعدة اليونسكو ، والبنك الدولي ، والمعهد الدولي للتخطيط التربوي والاجهزة الاخرى ، فهي ذات اهمية طويلة الأمد في اصطفاء الأولويات وتمويلها . كما أن توظيف الاموال من الافراد أو الهيئات يرتدي اهمية عظمى ، الا انه يجب أن يقدم بحساسية زائدة اذا لم يرد اساءة فهمه على انه « استعمار اقتصادي » . لذلك السبب استندت تطورات محلية هامة الى اليونسكو ومراكز اخرى في آسيا ، وافريقيا ، وجنوبي امريكا . ولا يمكن تقييم اي من هذه الانشطة بصورة فعالة دون الاشارة الى أثر الاتحاد السوفيتي او الصين ، أو غيرها ، بصفتها بدائل ممكنة .

ان وضع الصين صعب ومتميز . وهو يشكل موضوعا واسعا جدا يصعب تناوله هنا . ويتطور الاسلوب الصيني للشيوعية سريعا ، في الاعمال العامة والمدارس على الاقل . والتركيز الفوري هناك يجري على تنمية رأس المال . لذلك بوشر باعمال اعادة البناء الكبرى . وطورت المواصلات بالسكك الحديدية ، والطرق البرية ، والاسلاك . واقيمت الجسور على الانهار للمرة الاولى ، واستغلت موارد الطاقة بسرعة عظيمة ، وشذب التعليم بصورة يائسة خلال القلاقل التي حدثت عام ١٩٦٥ — ١٩٦٦ وما بعدها ، ليخدم الاغراض السياسية والاقتصادية الملحة . ومنذ موت ماوتسي تونغ عام ١٩٧٦ ، استمرت اضطرابات اخرى في التربية وفي تلك السياسات بالذات ، في وضع مستقبل الشيوعية الصينية وتركيزاتها التربوية موضع تساؤل . الا انه بحلول ١٩٧٨ كانت قد اتضحت احكام جديدة بصدد التركيزات — صينية وشيوعية في الوقت

ذاته ، ضمن أسلوب ، اقل ما يقال فيه انه بديل للاسلوب الروسي . وهذه التركيزات يمكن أن تبدو في بعض البلدان ذات الدخل المنخفض اكثر جاذبية من الاسلوب الاخير ، لانها اقل كلفة ، واكثر انسجاما مع الثقافات غير الاوربية التي ماتزال زراعية بصورة رئيسة ، ذات تقاليد شعبية مختلفة ، وربما كان ذلك في الحقيقة لانها أكثر ماركسية بحق . ومهما كان السبب ، فان الاتجاهات في الصين خلال عامي ١٩٧٧ و١٩٧٨ كشفت بوضوح عن تصميم صارم على التصنيع والتحديث الحثيث ، وعلى انشاء « مراكز للتفوق » في التربية على المستويين الثانوي والعالي (في سبيل تحقيق هذا الغرض) .

ومع ذلك فاننا نستطيع ان نؤكد بأن التطورات الاجتماعية والتربوية الصينية خلال العقود السابقة لن تزول . فقد تغلغلت في الريف كله مع « التربية للاعتماد على الذات » ومع « الثقة بالتقدم العام » . لقد حصل الكثيرون على التربية وأفادوا من نعمها . وقد رفعت تطلعاتهم باستمرار الى الاعلى . ان المستفيدين من التربية متحمسون بصورة جلية ومهيئون لتحمل الصعوبات في مزيج من العمل والتربية . والاستياء من النظام القاسي قليل جدا بحيث أن ارتداء اللباس الازرق الكامل يعد وطنيا وتعاونيا . وقد كانت البزات الزرقاء المرتبة ، والقبعات الزرقاء للوفود الصينية في موسكو تعرض مظهرا وقورا يشبه الزي الكنسي القديم للرهبان المتطهرين ، الا أنها زالت ، وبالاضافة الى كون الصينيين اكثر أمم الارض عددا ، فهم شديدو الاعتزاز بأنفسهم ، ولا يمكن التنبؤ بما سيفعلونه . وقد اظهرت السياسات الصينية استقلالهم القديم وقادتهم في طريق للتقدم الاشتراكي ، منحرف عن ذلك الذي علمتهم اياه موسكو طويلا ، ومتعارض معه ، الا أنه يستخدم مع ذلك باعثا مماثلا من التربية مسخرا لاعادة التوجيه الصناعي والاجتماعي .

وفي العديد من البلدان الشديدة الفقر ، ولا سيما تلك التي تقع في جنوب شرقي آسيا وفي أجزاء من افريقيا ، تبدو الوصفة الصينية أقرب الى الواقع والصق بالبلد من النمط السوفييتي الاكثر ارتباطا بالتمدين

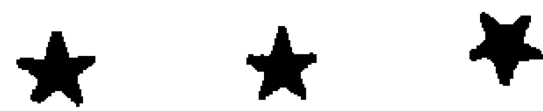
والتصنيع ، في مجال التربية والسياسة .. وليس الآسيويون وحدهم ، هم الذين يقدرون جاذبية هذا المثال . فالاستاذ ج.ك. فيربانك Professor J. K. Fairbank العالم الاميركي المتخصص بالشؤون الصينية في جامعة هارفارد ، والذي وصف الثورة الصينية عام ١٩٦١ بانها كارثة ، كتب عام ١٩٧٢(*) بعد زيارة اخرى للصين ، أن ثورة « ماو » كانت بصورة عامة افضل ما حدث للشعب الصيني خلال عدة قرون » . كما كتب عن مظهر « العناية الشخصية والاخلاقية بالجار ، التي تشكل درسا بالنسبة لنا جميعا » . وهذه الشهادة بالجاذب الاخلاقي تذكرنا بتركيز لينين على التربية ضمن « الاخلاق الشيوعية ».

لذلك كان علينا ، في تقويمنا للمنجزات التربوية السوفييتية ، الا ننظر اليها من زاوية الوفرة المادية ، أو القوة العسكرية فحسب (بالرغم من اهميتهما) ، بل على أنها رؤية جديدة للامكانات الانسانية ايضا ، وبخاصة كما يمكن أن تبدو حتى الآن للبلدان النامية . ونعني بذلك ، ان علينا ان نعير اهتماما لما يعلنه السوفييت من أنهم انتجوا ، لا جهازا تقنيا فعالا واداء مدرسيا عاليا فحسب ، بل وصفة جديدة لحضارة اكثر سلامة ايضا ، تنطوي على ضمير وحساسية اكثر تفتحا ، وفرص اكبر لحياة غنية على السواء . لان هذا هو ما يعنيه المربون السوفييت ايضا حين يتحدثون عن المجتمع الشيوعي . اننا نغمض اعيننا عن قوة الدفع الداخلية و « القوة الشرائية » للتربية السوفييتية اذا قصرنا تقويمنا على السياسة والاقتصاد الصرفين . فالتحسين الاقتصادي والعدل الاجتماعي هما الطعم الذي يتدلى من الخارج أمام الشعوب المتخلفة . أما في داخل الاتحاد السوفييتي فهناك شعور واسع الانتشار بأن المرحلة الحالية للتنمية جعلت المواطنين السوفييت اكثر تحضرا و « مبالاة » بصورة اساسية من مواطني البلدان الراسمالية ، بل ان المرحلة التالية ستشهد اكتمالا اكبر من الجوانب العقلية ، والجمالية ، والخلقية .

* Foreign Affairs, October 1972

إن مقدار ما يدين به هذا البرنامج للنزعة التبشيرية الروسية القديمة ، وما يدين به للارثوذكسية الدينية ، وما يدين به للايدلوجية الماركسية ، وما يدين به بكل بساطة للالتزام الراسخ بالتربية ، يمثل مشكلة علينا أن نفكر فيها مليئا . فقد أعلن الكسندر كيرنسكي Alexander Kerensky الذي ، نفاه لينين عام ١٩١٧ ، في عام ١٩٦٦ (وهو في عمر الـ ٨٥) عن اعتقاده في استمرارية الاخلاق والحضارة الروسية ــ التي لم تكن الشيوعية الا واحدة من مراحلها . وهي مع ذلك مرحلة أوربية ــ تمثل في أحد جوانبها نتيجة منطقية للمسيحية البيزنطية والثورة الصناعية ــ وفي جانبها الآخر نمطا تربويا .

ما مدى قابلية استخدام هذا النمط في الامكنة الاخرى ؟ لقد تكشف حتى الآن عن تنوعات بالغة في أوربا الشرقية (حيث سمح له بذلك) ــ كما في بولندا وتشيكوسلوفاكيا خلال فترة ما ، وبقدر أكبر من الوضوح في يوغوسلافيا . ما الشكل الذي يمكن أن يتخذه تطوره في الإتحاد السوفييتي نفسه ، مع انجاز الشعوب التي تنضوي تحت ذلك الاتحاد مستوى أعلى للمعيشة ، واحساسا أقل بالامور العاجلة ؟ ألا اننا بدلا من أن نجازف هنا بدراسة تأملية محفوفة بالمخاطر ، لا يمكن التصدي لها بصورة مفيدة ، على كل حال ، ضمن نطاق ضيق ، من الاولى بنا أن ننظر في حالة الهند . فالهند تواجه مشكلات مماثلة لتلك التي تعاني منها البلدان الفقيرة الاخرى ، وهي تتميز أيضا بسكان وافري العدد ، كثيري التزايد . لقد حصلت الآن للمرة الاولى على امكانية التحكم بمصيرها بصفتها بلدا مستقلا . والحلول التي تجربها يمكن أن تكون ذات أهمية فائقة لآسيا وأفريقيا ، وبالتالي للجنس البشري بأسره .



الفصل التاسع

الهند

تنمية وديموقراطية

هناك عدة اسباب وجيهة لتضمين اي دراسة مقارنة عامة دراسة خاصة عن الهند ، لا على انها تحتل شبه القارة الهندية او معظم آسيا فحسب ، بل بصفتها تمثل الجنس البشري ايضا . فغالبية الجنس البشري ما تزال تعيش في « البلدان النامية » ، التي يجعلها وضع النمو فيها تتخلف عن البلدان « المتقدمة » في الشمال والغرب ، مع مرور كل عام ، لسوء الحظ .

وفضلا عن ذلك ، تمثل الهند البلدان المستقلة حديثا والتي تكافح لتكوين هوية قومية ــ ونعني اتساقا في الاهتمامات المتعارضة للولاءات الجغرافية ، والثقافية ، والعنصرية ــ والحفاظ عليها . فالهند هي النموذج الدقيق للدولة متعددة الشعوب ، متعددة اللغات ، متعددة الثقافات .

وكما لو كان ذلك غير كاف ، فان الهند تكتنفها ايضا كل المشكلات البشرية تقريبا ، من فقر ، وزيادة في السكان ، وجهل ، ومرض ، وخرافات . ومعظم هذه المشكلات شبه العالمية توجد فيها بشكل حاد جدا . ويجب ان نضيف اليها المصائب البشرية الاكثر حداثة من التمركز المديني دونما ضبط ، والاستثمار المهمل للريف ، والتطرف السياسي ، والتوازن القلق بين القوى الخارجية للدول العظمى . وهناك أيضا سوء التصرف في التربية نفسها .

ولكل هذه الاسباب مجتمعة ، فاننا نتناول هنا الرجل المتوسط ، والمرأة المتوسطة ، والولد المتوسط ، من الناحية الاحصائية فقط ، لأن حوالي نصف الجنس البشري يعيش اما في القارة الهندية او في الصين . وهذه النسبة في ازدياد . وسيلحق بها عما قريب التفجر السكاني في امريكا اللاتينية ، حيث الزيادة أكثر تسارعا أيضا . اننا نتناول في هذا الفصل الجيران النموذجيين لابنائنا او احفادنا . الا اننا بالنسبة ليومنا هذا ، سننظر في الظرف البشري الاصلي ، وفي ارجاع كل المسائل التربوية الى مبادئها المطلقة ، تلك المسائل التي ضاع جوهرها في وسط رضانا عن النعيم الذي يلفنا .

اسئلة اساسية وآفاق عابسة للجنس البشري :

لنلق نظرة شاملة على السياق الذي يحدد التنمية التربوية في الهند وفي البلدان التي تعيش الوضع نفسه ، باحثين عن تفسير متفائل حيثما امكن ذلك . فمنذ مائة عام مضت لم يكن يبدو على الاطلاق ان أيا من الولايات المتحدة او الامبراطورية الروسية ـ لئلا نقول شيئا عن الصين ـ ستكون في موقع الزعامة العالمية خلال قرن . وبالرغم من انجازاتهما الحقيقية ، كانا بالاحرى يبدوان ، من بعض الوجوه ، أقرب الى البلدان غير المتقدمة في ايامنا هذه مثل البرازيل والارجنتين ، وكان مستقبلهما محفوفا باشكال عدة من اللايقين . وحين ننظر الى الامام ، انطلاقا من زمننا هذا ، لا نستطيع ان نحدد بيقين البلدان التي ستمتلك على المدى البعيد دروسا اكبر تقدمها للجنس البشري ، بالرغم من انه يمكننا أن نرى أن بعضها (مثل كندا) يبشر بمستقبل عظيم من حيث الرخاء المادي . ان الموقع الحالي لبلد مثل كندا يمثل جانبا متطرفا من الوضع الانساني ـ أرض شاسعة مع ثروات تنتظر التنمية ، وسكان قليلو العدد الا أنهم نشيطون . وفي هذه الظروف ، هناك فرصة كبيرة جدا لحمل الانتصارات التربوية لأي من الولايات المتحدة أو الاتحاد السوفييتي وتحسينها . ومن وجهة النظر هذه يمكن أن تبدو المشكلات والاستجابات التربوية في هذه البلدان على شيء من الصلة بعضها ببعض .

ولكننا عندما ننقلب الى بلد مثل الهند ، نشعر بعدم قدرتنا على التنبؤ بالرخاء أو زعامة العالم على السواء . فالارض شديدة الفقر ، والسكان شديدو الكثرة ، والوضع الحالي شديد البؤس . الا أن أسلافنا في القرن التاسع عشر ، من جهة اخرى ، كانوا غير قادرين على مد النظر الى عالمنا ، وقد نكون متورطين في اخطاء لا تقل خطورة عن ذلك في حساباتنا الخاصة ايضا . ان ذكر الصين فيما سبق يشكل مثالا لهذه النقطة . فمن السخف أن ينظر الى المستقبل من زاوية الحاضر . ومما يوقع في الضلال أيضا أن نحكم على المشكلات التربوية للآخرين من خلال اطارنا المرجعي . ذلك أن الاولاد الهنود يحصلون من دون شك على التعليم في المدارس والجامعات . وسيلقون تدريبا في الحقول والمصانع والمكاتب . ولكننا من اجل ان نرى المشكلة المستعصية للتربية الهندية ، يجب أن ننظر وراء هذه المؤسسات المألوفة ، وننزل الى الاساسيات التي نعدها مسلمات ، ولكنها تتكشف فجاة في الهند والبلدان الاخرى ذات الدخل المنخفض (مثل جارتيها الباكستان وبنغلاديش) على أنها تتطلب كل ما يستطيع الجنس البشري أن يجنده من مهارات تربوية .

السياق الموروث :

علينا ان نبدا بالسياق الذي كان قائما في بداية الاستقلال ، في الخمسينيات وبداية الستينيات ، لأن ذلك السياق ما يزال سائدا في معظم اجزاء الهند . ذلك أنه ما من بلد يحتاج اكثر من الهند الى اعادة التشكيل بصورة جذرية ، وذلك لأسباب عديدة . فالهند ، بالرغم من كونها مركز طريقة الحياة الهندية منذ آلاف السنين ، فانها حققت بداية جديدة منذ ١٩٤٧ . ومنذ ذلك الحين ، لم تعد جزءا تابعا للامبراطورية البريطانية ، بل اصبحت بدلا من ذلك عضوا يتمتع بالحكم الذاتي في « كومنولث الشعوب » «the Commonwealth of Nations» مثل كندا . فكانت بذلك اول مقاطعة Dominion غير بيضاء ، وأول جمهورية تبقى ضمن الكومنولث . ولم تشهد الهند في السابق وحدة قط ، الا تحت الحكم البريطاني ، وحتى اثناءه كانت تضم عدة امارات تتمتع باستقلال

واسع . وبالرغم من ان باكستان انفصلت لتشكل اتحادا اسلاميا متميزا في قسمين ، استمرت الاراضي الباقية للجمهورية الهندية على هيئة دولة كبيرة تعرف الوجود الموحد للمرة الاولى . وهي الآن تضم (٢٢) ولاية (عام ١٩٧٨) ، وعشر اراض أصغر ، تحكم مركزيا . لقد كان هناك في الاصل (١٤) ولاية ، تقابل المناطق التي تحتشد فيها كل من اللغات الرئيسة ، الا أن مزيدا من الانقسام حدث من حين لآخر ـ لأسباب لغوية بصورة عامة ، ولكن في بعض الاحيان أيضا بسبب الحاجة للتوفيق بين المصالح الانفصالية المحلية ، مع البحث عن هوية قومية مستقلة جديدة .

ومع ذلك فان حداثة الهند ليست التحدي الوحيد الذي واجه هذا البلد . فهي تنطوي على مشكلات عميقة متعددة ، تكفي خطورة كل منها لجعلها شديدة الالحاح بمفردها ، الا ان كلا منها يزداد تعقيدا لكونه مرتبطا بالمشكلات الاخرى . وأولها ان متوسط مستوى المعيشة فيها قد يكون أدنى مستوى في العالم ـ وهو ادنى بكثير مما يفهمه اولئك الذين عانوا الفقر في اوربا فقط . فليس هناك من الطعام ما يكفي لابعاد شبح المجاعة من حين لآخر ، بغض النظر عن الصحة أو عما هو أبعد من ذلك ونعني به الرخاء . ان معظم الهنود يعرفون ما يعنيه الجوع ، لا بمعنى افتقاد وجبة او وجبتين معتادتين ، بل بمعنى ان عدم حصولهم على الغذاء يصل الى درجة المرض وخطر الموت . ولا شيء يحدث ضمن نطاق ضيق في الهند ـ فهناك قحط شديد ، وفيضانات شديدة ، وموجات لاهبة من الحرارة ، وامطار موسمية جارفة ، يزيد في خطرها الاوبئة والحشرات أو الحيوانات المعادية . وحين يكون فلاحوك واقفين على حافة الكفاف ، وحين تكونون جميعا مدينين بالمحصول النقدي ، فان أيا من هذه النوازل يمكن أن يحدث كارثة مروعة .

واذا كان ذلك يبدو مبالغا فيه ، دعونا ندعم المعلومات بحقائق قليلة قاسية . ففي عام ١٩٦٠ كان الدخل الفردي ٥٨ دولارا سنويا فقط . وقد ارتفع هذا الرقم بعد عقد من الزمان بـ ٧٧٪ ، الا ان غلاء الاسعار جعل هذه الزيادة ٤٪ فقط . وفي عام ١٩٧٨ كان الدخل الفردي يزيد

اربعة أضعاف عما كان عليه عام ١٩٤٧ ، الا أن التحسن الحقيقي في القوة الشرائية كان مقصورا على ٤٪ سنويا فقط . وهكذا فان الهند تمثل نصف الجنس البشري تقريبا ، من حيث ان الدخول لا تتجاوز مستوى المجاعة الا بقدر ضئيل ـ ولا سيما في السنوات القحط او في زمن الازمات . لذلك كان الهنود ، من هذه الزاوية ، اكثر تمثيلا للجنس البشري من اي من البلدان التي درست في مكان آخر من هذا الكتاب .

ان الهنود (ومعظمهم نباتيون ، مع انهم في جميع الاحوال سيعانون من نقص البروتينات الحيوانية بسبب الفقر) يأكلون حوالي ٣٫٢٥ كغ من السمك أو اللحوم الاخرى سنويا ، في حين أن البريطاني المتوسط يتناول حوالي ٨٢ كغ ، والامريكي المتوسط حوالي ٩٧ كغ . وفي وسط هذا الفقر خطط الاقتصاد الهندي بحيث يوظف ٩٪ من الناتج القومي الاجمالي ، الا أن الخبراء قالوا انه قد يكون على الهند توظيف ما يعادل ١٥ ٪ من هذا الناتج ، اذا ارادت الايفاء بديونها والتحرر من المجاعة .

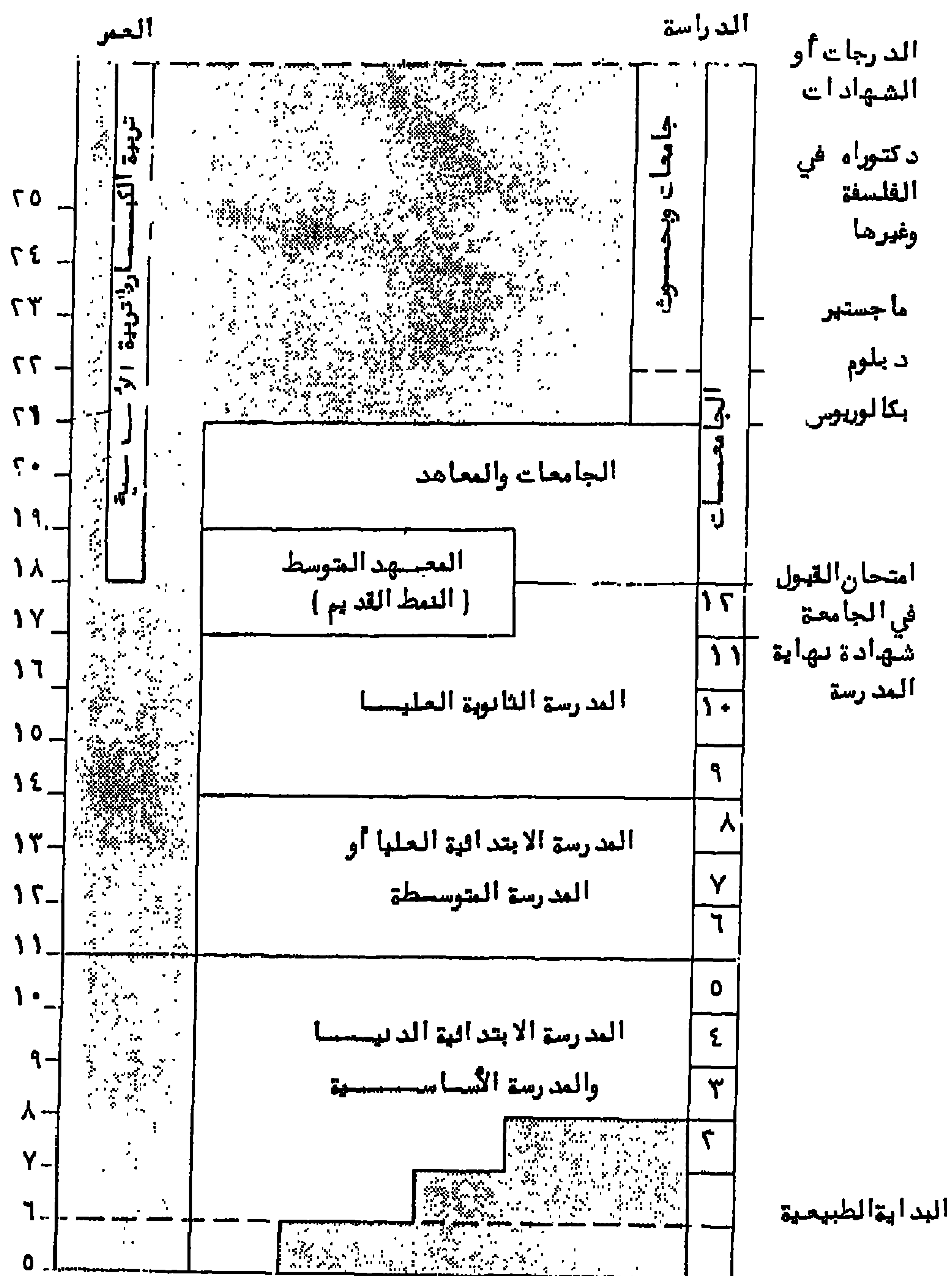
وليس نقص الغذاء خطرا بسيطا لا صلة له بغيره . بل هو مرتبط مباشرة مع مشكلة الزيادة في السكان . فخلال الفترة التي يطالع فيها القارىء الصفحات الاولى من هذا الفصل يولد من ثلاثين الى اربعين هندي جديد . وخلال ساعة واحدة يولد ١٣٠٠٠ طفل . والهند من أكثر البلدان مولودية في العالم . لقد قدر أن عدد سكان الهند عام ١٨٠٠ كان حوالي ٥٠ مليونا فقط ، وهو يماثل عدد سكان الجزر البريطانية حاليا ، وفي عام ١٩٥١ ارتفع العدد الى ما يزيد على ٣٥٩ مليونا . وقد بين تعداد السكان عام ١٩٦١ أن السكان زادوا أكثر من ٨٢ مليونا خلال تلك الفترة . وبحلول عام ١٩٧٧ كان عدد سكان الهند قد ارتفع الى حوالي ٦٢١ مليونا . وعلينا ، فضلا عن ذلك ، أن نضيف الى سكان الهند حوالي ١٥٠ مليونا في باكستان وبنغلاديش اذا اردنا تقدير الزيادة السكانية في شبه الجزيرة الهندية كلها . وقد حسبت الخطة الاقتصادية الثالثة للأعوام ١٩٦١ ـ ١٩٦٦ أن على الهند اعالة ثمانية ملايين فم جديد سنويا ، الا أن الزيادة السنوية الحديثة كانت ١٢ مليونا . وأفضل

طريقة لتخيل هذا النمو السكاني هو تصوره اضافة سنوية تتجاوز عدد سكان مدينة كلكوتا الكبرى . ان زيادة سنوية بنسبة ٥ر٢٪ لمن دواعي القلق حين يكون الغذاء غير واف حاليا بمتطلبات اضعف مستويات المعيشة اطلاقا . ومن الضروري وجود زيادة في انتاج الغذاء اذا اريد المحافظة على هذا المستوى فحسب . وجدير بالذكر أن هذا الحساب لا يذكر شيئا عن الحاجات الاجتماعية الاخرى مثل الصحة والتربية .

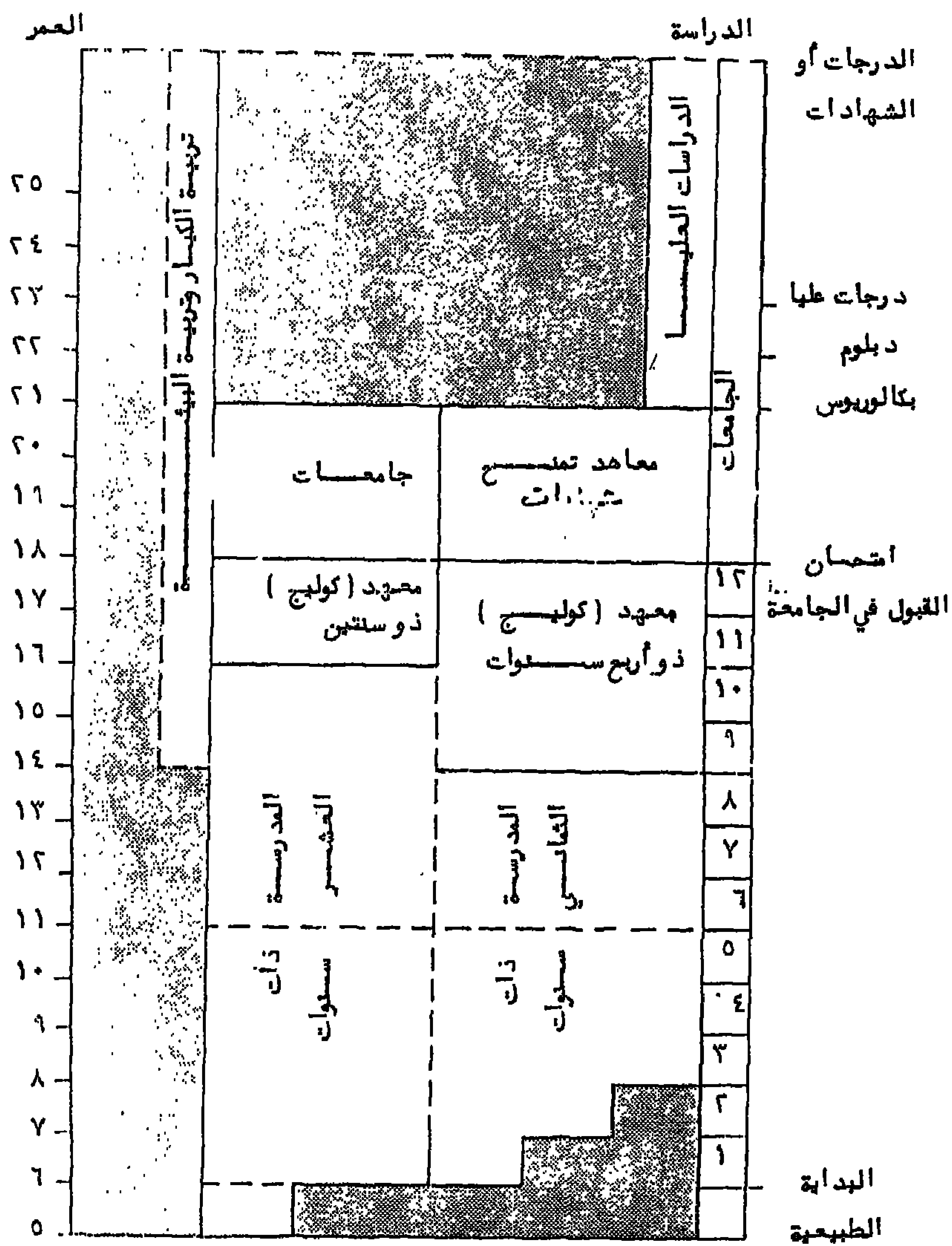
وحتى اذا تمكنت الهند من انقاص النمو السكاني بحيث يصل الى مستوى التعويض بحلول ١٩٨٥ ، فان علماء السكان يحسبون انه سيكون هناك مع ذلك ١٠٠٠ مليون هندي بحلول عام ٢٠٥٠ ، الا انه في حال استمرار معدلات الخصوبة والوفاة ، فان هؤلاء سيصبحون ١٥٠٠ مليون بحلول العام ٢٠٠٠ . ذلك ان الحكومة الهندية حسبت عام ١٩٦٩ أن عدد السكان سيبلغ ٧٢٣ مليونا عام ١٩٨١ .

ان الزيادة الكبيرة في المواليد ليست المشكلة الوحيدة في الهند . ذلك أن معدل وفيات الاطفال في الهند لم يكن يصدق تقريبا ، حتى عهد قريب ، بسبب المجاعة ، وسوء التغذية ، والمرض وبلايا أخرى . حتى أنه لم يكن يقدر للطفل الهندي أن يعيش أكثر من ٢٠ سنة في ماض ليس ببعيد . الا أن التقدم في ضبط الملاريا والامراض المدارية والاستوائية رفع العمر المتوقع . ويتوقع حاليا للأولاد الذكور عمرا متوسطا قدره ٤٧ عاما ، وللاناث ٤٥ عاما . أفواه للاطعام ! وفيات أقل في الاطفال المولودين ! رعاية أسرية أطول ! وهكذا يعلو اللولب الحلزوني .

وليس تزايد السكان مشكلة مقصورة على الهند أو على آسيا . فنسبة هذا التزايد اكثر تسارعا في جنوب امريكا كما رأينا، ولكن نظرا لأن سكان آسيا كثيرو العدد الآن ، فان التزايد الحالي هناك يتخطى سريعا ما يحدث في أي مكان آخر . لذلك يجدر بنا التوقف عند هذه المشكلة . ان سكان العالم الذين كان عددهم ٤.٨٣ مليونا (عام ١٩٧٧) يزيدون ٨٠ شخصا كل دقيقة ، لأن ١٧٠ طفلا يولدون ، ولا يموت منهم الا



الشكل ٨ النظام المدرسي في الهند في الستينيات


العمر
الدراسة
الدرجات أو الشهادات
تربية الكبار وتربية البيئة
الدراسات العليـــا
الجامعات
درجات عليا
دبلوم
بكالوريوس
جامعـــات
معاهد تمنـــح شهادات
امتحان القبول في الجامعة
معهد (كولج) ذو سنتين
معهد (كوليـــج) ذو أربع ســنوات
المدرسة العشر ذات سنوات
المدرسة الثماني ذات سنوات
البداية الطبيعية
٥
٦
٧
٨
٩
١٠
١١
١٢
١٣
١٤
١٥
١٦
١٧
١٨
١٩
٢٠
٢١
٢٢
٢٣
٢٤
٢٥

تسعون . وهكذا يزيد عدد الجنس البشري اليوم ١٢٠٠٠٠٠ شخص عما كان بالامس ، و ٤٣ مليونا على الاقل عما كان عليه في هذا الوقت من السنة الماضية . وضمن معدلات الزيادة الحالية سيتضاعف عدد الكائنات البشرية بحلول عام ٢٠١٤ . الا أن هذا المعدل قد تجاوز ذلك في الحقيقة بفضل التقدم الطبي ، فقد انخفض معدل الوفاة بصورة سريعة ، في حين بقي معدل الولادة ثابتا عند ٣٤ بالالف سنويا . فالهند ، بصورة خاصة ، من البلدان التي يؤدي فيها تناقص معدل الوفاة الى تزايد السكان بصورة هائلة ، تماما كما كانت الزيادة المفاجئة في سكان انكلترا في القرن التاسع عشر ، نتيجة لانخفاض معدل الوفاة ، اكثر منها لكبر حجم العائلات الفكتورية . وقد سمي تزايد السكان في الهند بحق تفجرا . وما يعنيه ذلك للمدرسة يتضح حالا حين نعترف بأن ما يزيد على ٢٥٠ مليونا من مجموع السكان البالغ ٦٢١ مليونا عام ١٩٧٨ كانوا يقلون عن الرابعة عشرة من العمر .

وقبل ان ننظر في الاجراءات المتخذة لمواجهة هذه المشكلة والمشكلات المتصلة بها ، من المفيد أيضا أن نكمل صورتنا عن الوضع برمته . فالمساحة الكلية لشبه جزيرة الهند تبلغ حوالي نصف مساحة الاراضي الرئيسة للولايات المتحدة الامريكية . فهناك ٣٢٦٨٠٠٠ كم٢ أو ١٢٦٥٠٠٠ ميل مربع في الهند ، وحوالي ربع تلك المساحة تقع في بقية شبه القارة . ومع ذلك فان السكان يزيدون عن الامريكيين بنسبة ٣ الى ١ . ولا يوجد في الهند موارد خارجية . وما عدا بعض الحديد هناك القليل من المواد الخام كالمعادن ، والقليل من التصنيع ، وتوقع ضعيف في مجال التجارة .

يعيش معظم الهنود الذي يحتشدون بكثافة كبيرة في هذا البلد الواسع (٨٠ ٪ من السكان) في قرى يبلغ عددها حوالي نصف مليون او اكثر . ومعظم هذه القرى وحدات مكتفية بنفسها ، تحصل فيها العائلات من الفلاحين والحرفيين الصغار العديدين الذين يخدمون الحاجات الريفية والمحلية ، على اعالة هزيلة تستند الى زراعة بدائية . لقد قدر جواهر لال نهرو مرة مجموع هؤلاء الحرفيين المعوزين الذين

يعيشون في بطالة مقنعة بمائة مليون . ودخلهم ضئيل بصورة لا تصدق ، الا انه اعلى من دخل الفلاحين الذين يندر لهم أن يمسكوا بدريهمات صغيرة تساوي جزءا من الروبية . وحيثما ذهب المرء في الهند رأى اناسا يسيرون دونما نهاية ويتجولون على امل ان يستأجرهم احد ما . وفي المدن الكبرى يكتفي العديدون بالجلوس أو الاستلقاء على الارض يائسين. ان التمدين Urbanization في الهند يمثل منذ الآن مشكلة مستعصية ، دون ان تحظى بالدعم والمساعدات الاضافية التي صنعت حياة الهند خلال الوف السنين . فبالرغم من ان الحياة الريفية مشحونة بالقسوة والكدح المستمر ، فانها كانت تلف السكان تقليديا بالامن الذي توفره طريقة الحياة الهندية . بل ان « نظام الطوائف The caste system » نفسه ساعد على قبول المكانة الحالية بسهولة ، بأمل الارتقاء في الحياة الاخرى. وهذا النظام يبدو لنا ولاقلية متزايدة من الهنود جائرا بشكل يثير الشفقة ، الا أن علينا حينئذ ان نفكر فيما عانته الكائنات البشرية دون كثير من الشكوى ، او دون شكوى على الاطلاق ، في سبيل الاستقرار . فالامان حاجة بشرية أساسية . وحين يرتبط بالاديان يلقى التشجيع احيانا بصفته « اذعانا » لمشيئة عليا .

ان الانصياع لطريقة الحياة الهندية لا يعود الى الاوامر الدينية ، بقدر ماينتج عن ممارسة عادة تعزز اجتماعيا . وبالاضافة الى تأثير القدوة نفسه ، فان تقليد التعليم الشفوي قوي جدا في القرى حتى يومنا هذا . وهو قوة شديدة الاثر في التربية (وشديدة المحافظة احيانا) يجب أن يحسب حسابها في تقويمنا لطرائق التعليم الاخرى . فاحترام الرجل الحكيم guru في القرية قد يحتل المرتبة العليا . وفضلا عن ذلك ، فان الريفيين ، اينما كانوا (ولا سيما في المرحلة السابقة للكتابة) يجمعون ذخيرة عظيمة من الامثال ، والاحاجي ، وما شابه ذلك . ان قواعد الحياة الهندية هي تلك التي تطورت من اجل القرى المعزولة التي تكفي نفسها بنفسها . مثال ذلك ، تقديس البقرة الذي انبثق من عدم الرغبة في قتل المصدر المستمر للحليب والزبدة والجبن او اصابته بأذى . الا أن الحيوان - بعد أن يقضي بصورة طبيعية يعطي الجلود ومنتجات اخرى على كل حال.

وما تزال حياة القرية تنتظم حتى اليوم بواسطة العادات القديمة ، وتتبع الطقوس المرتبطة بالمحاصيل والحيوانات . ومحورها المعبد المحلي او الاضرحة .

اما الحياة العلمانية فهي تدور حول البئر او بركة الماء (الملوثة في العادة) ، والمخازن المحلية . وترتبط القرى بعضها ببعض ، وبالعالم الخارجي ارتباطا ضعيفا بواسطة الدروب الترابية او الطرق الموحلة ، التي تقتصر المواصلات فيها على العربات التي تجرها الثيران ، أو السير على الاقدام . وحين كانت الاوبئة والكوارث الطبيعية تقرع نواقيسها دونما ضبط ، لم يكن السكان يتزايدون عن اعدادهم الاصلية . الا أن هناك الآن الكثير من الايدي لزراعة محاصيل مالك الارض وحصادها ، والكثير من الافواه للاطعام . وبالرغم من أن ذلك يصح بصورة عامة ، وان من الارجح ان يبقى كذلك لمدة طويلة ، فان الانشاء المستمر للصناعات في بعض المناطق اثناء العقود الاخيرة ادى الى حدوث نقص في اليد العاملة الزراعية بين الراشدين . وهذا التغير يكون احيانا في غير صالح الاولاد ، الذين يترتب عليهم أن يشاركوا في العمل ، ولا يساعد غالبا في رفع مستويات المعيشة لدى الباقين بصورة ملموسة . لقد كانت المحاصيل تستهلك في الماضي محليا . الا ان التحديث ادخل مفهوم « المحصول النقدي » الذي يكدس ويباع مقابل ربح (لا للفلاحين بالطبع) في بعض المدن البعيدة ولا يتبقى بعد ذلك الا القليل ، مما يؤدي الى انخفاض مستوى المعيشة ، بالمقارنة مع الاماكن الاخرى على الاقل .

وبالرغم من ان الكدح لا ينقطع من الفجر حتى الغسق ، فان الفائض الانساني يبلغ حدودا تترك الكثيرين دون عمل . فقد اضيف في خطة خمسية جديدة اربعة ملايين عمل جديد ، الا ان التزايد الطبيعي في السنوات نفسها اضاف سبعة ملايين جديدة لاولئك الذين يبحثون عن عمل . ومن الواضح ان البطالة والبطالة المقنعة تخفض الاجور الى مستوى لا يصدق تقريبا . ولنعط مثالا لذلك : فمعلمو المدارس الابتدائية يتقاضون اجورا ارفع كثيرا من المعدل ، الا انه منذ ٢٠ سنة خلت كان العديد من

المعلمين الريفيين يحصلون على ٨ روبيات (٥٠ر١ دولار) شهريا — وهو أجر الخادم في المنزل . وبالرغم من أن المعلمين المؤهلين تأهيلا جيدا يحصلون الآن على عدة أضعاف لهذا المبلغ، فان أجور المعلمين تبقى ضئيلة الى حد يثير الرثاء، حتى بالنسبة لبلد تنخفض فيه جميع الاجور . وهناك احصائيات رسمية عام ١٩٧٦ للمعلمين المؤهلين في المدرسة الابتدائية تعطي مدى للاجر الشهري يتراوح بين ١٥٠ و ٤٤٠ روبية — وهو منخفض بالنسبة لموظفي الحكومة الآخرين . ومن الطبيعي ان يتقاضى المعلمون غير المؤهلين — وهم كثر — اجورا أدنى . وهذه الارقام العائدة للهيئة التعليمية المؤهلة تظهر رخص العمل بصورة عامة .

ان عدد السكان الهائل والرخص الناجم عنه يؤديان الى استخدام العضلات البشرية في مجالات يصعب على الاناس الغربيين تصديقها . فاستخدام القوة البشرية لتفريغ العربات من الحصى المستخدمة في السكك الحديدية ، وحمل سلال التراب من الحفريات ، بل وحتى حمل العوارض الفولاذية الضخمة بشريا ، أرخص بكثير من استخدام الآلات . ومن الممكن رؤية الالوف ، ومن ضمنهم النساء ، يساعدون في تكديس المواد اللازمة وتشكيل جسر سكة الحديد ، او يعملون في موقع سكني . فنصف العاملين في أعمال البناء في الهند تقريبا يتشكلون من النساء ، وبعضهن يعملن مع أولادهن . فالناقلة الميكانيكية في الهند هي سلسلة بشرية الحلقات . وقد استخدم حديثا في الصين ١٢٠٠٠٠ عامل لبناء جسر واحد ذي طبقتين ، واستؤجر ما بين ١٠٠٠٠٠ و ٢٠٠٠٠٠ عامل يدوي لتثبيت شريط واحد من خط السكة الحديدية . ويسود الهند وضع مماثل في الاشغال .

وبالرغم من أن التعب المضني والجهد العضلي مطلوبان في الغالب ، فان الملاريا وسوء التغذية عملا دائما على استنزاف القوة الانسانية . وقد جعل ضعف هذه القوة ورخصها من المألوف أن يرى المرء رجلين يحفران الارض برفش واحد — يدفع أحدهما بنصابه الى الارض ، ويشد الآخر حبلا لرفعه . ان الرجال والنساء والاولاد يعملون معا لكسب الرزق .

على أنه يحال بين وسائل العيش الشحيحة هذه وبين بعضهم ، بحسب الطائفة « caste » التي ينتمون اليها وراثيا ، لانها مقصورة على طوائف معينة . وهكذا ، فان عمالا متعددين يطلب منهم تأدية الاعمال التي تشتمل عليها ادارة المنزل ، أو بيع الاصناف في مخزن مديني . ففي مخزن المدينة الكبيرة يمكن أن يقوم بخدمتك احد الاشخاص ، ويلف رزمتك الصغيرة شخص ثان ، ويحملها الى الباب شخص ثالث . وتستخدم العائلة المتوسطة في الغالب طاهيا ، وحمالا ، وماسحا ، وخادما مؤقتا لغسل الثياب . ومعظم النساء يعملن عندما يكبر اولادهن . وفي القرى والمدن الصغيرة تفصل بين المهن غالبا حدود دقيقة ، تقابل حدود الطوائف، ويرمي ذلك جزئيا الى المحافظة على الفرصة المتوافرة للحصول على عمل، بالرغم من أنها فرصة هزيلة .

هناك اناس لا ينتمون لطائفة ما ، ويتركون لتأدية اقذر الاعمال كتنظيف المرافق الصحية ، وهي من أكثر الانواع بدائية . وهؤلاء الافراد الذين يقعون خارج الطوائف كانوا يسمون فيما مضى « المنبوذين » . وبالرغم من أن « النبذ » محرم قانونيا الآن ، فان الفلاحين النموذجيين ما يزالون يتمسكون باشكال التمييز القديمة . فاولئك الذين يمارس التمييز ضدهم لا يسمح لهم ، على سبيل المثال ، بالاقتراب من بئر القرية للحصول على الماء ، بل عليهم التوجه الى شخص ذي مرتبة طائفية أعلى ليسحب لهم الماء . كما ان العادات الدينية الهندية تمنع الشخص الذي ينتمي الى طائفة أعلى من تناول طعام مسه أناس من طائفة أدنى أو من المنبوذين . حتى ان ظل هؤلاء يكفي لجعل الطعام قذرا . وبالرغم من أن « النبذ » يختفي تدريجا ، فانه يبقى في عدة اماكن على صورة مثال متطرف للقيمة المتدنية المعطاة عادة للناس الفقراء ـ الذين يشكلون الغالبية الساحقة في الهند .

ومن الواضح أن المستوى المنخفض للمعيشة لا يمكن ان ينظر اليه بمعزل عن مشكلة الزيادة في السكان . فبنية الاجور لا تمكن العمال من شراء ما يكفيهم ، حتى لو كان هناك طعام كاف للجميع . كما انه لا توجد

اعمال كافية لتوفير أجور من اي نوع ، مهما كانت بائسة . لذلك كان البحث عن العمل ، والنقص في الطعام او شبه المجاعة في القرى ، يدفعان بالملايين الى المدن المكتظة بدونهم . واي افق للتصنيع يخاطر بانقاص الطلب على العمل غير المؤهل الى حد أدنى من المستوى المتوافر حاليا . كما أن الهند تحتاج من جهة اخرى الى صحة افضل ، وقدر اكبر من المهارات التي تتحول الى عملة نقدية ، والى قدر اكبر من المال لتنمية راس المال ، والى قدر أكبر من الصناعات . ولا يمكن تحقيق أي من هذه الاهداف دون تربية أفضل .

وهنا ايضا يتجلى تفاعل التفجير السكاني مع المشكلات التربوية بوضوح . صحيح ان عدد المتعلمين الهنود ارتفع بصورة مستمرة ، الا أن نسبة هؤلاء الى مجموع السكان انخفضت فعليا خلال عدة سنوات ، نظرا لان عدد الاميين تزايد بصورة أسرع من عدد المتعلمين . وهناك احصاء رسمي مقتطف من تعداد السكان لعام ١٩٦١ ، وربما كان متفائلا بعض الشيء ، يعطي للمتعلمين من الراشدين (اي فوق الـ ١٥ من العمر) نسبة قدرها ٢٤ ٪ (٥ر٣٤ ٪ للرجال ، و ١٣ ٪ للنساء) . وبحلول عام ١٩٧١ شكل ارتفاع نسبة المتعلمين الى ٣ر٢٩ ٪ انجازا هائلا قامت به حكومات الولايات لادخال الناس الى المدارس ، ويقدر الآن ان حوالي ٤٠ ٪ من السكان فوق سن العاشرة متعلمون . ويبين تعداد السكان لعام ١٩٧١ من جهة اخرى أن ٧ر٢١١ مليونا من السكان فوق سن الـ ١٤ ما يزالون أميين ، ومن ضمنهم ٢ر٩٨ مليونا من الفئة العمرية ١٥ — ٣٥ عاما — التي ينظر اليها الآن بوصفها هدفا خاصا لبرامج تربية الكبار .

من اين يستطيع التحسين التربوي ان يبدا ؟

ان التعلم الفعال حول تحديد الاسرة ، والصحة ، والتغذية ، وتحسين المحاصيل ، يكتسب دلالة فورية في ظروف الهند اكثر من تعلم القراءة والكتابة . فالناس الذين تعلموا القراءة سرعان ما ينسونها اذا لم تكن عندهم كتب ، أو كان ينقصهم الوقت او القوة اللازمين

لقراءتها ، الا أن التربية الاساسية في مهارات حفظ الصحة وتحسين البيئة أكثر دواما على الارجح . وستثمر لدى تراكمها . الا أنها قد تؤدي، لسوء الحظ ، الى المزيد من الاطفال . فمن الواضح ان الخطوة الرئيسة في الهند يجب أن تكون تحديد خصوبتها ، ولكن الهنود مملقون بحيث أن أرخص وسائل منع الحمل المعروفة ، تكون حاليا غالية جدا بالنسبة لبعض الذين يحتاجون اليها أشد الحاجة . (وهذا يفسر حملات التعقيم القاسية التي قامت عامي ١٩٧٦ - ١٩٧٧) . لقد قيل احيانا انه من الارخص أن ندع الام ببساطة تحصل على الاطفال اذا كانت تستطيع ذلك، وأن ندع الام او الطفل (أو كليهما) يموتان اذا لم تكن تستطيع ذلك . ان وفيات النفاس ما تزال كثيرة لدرجة مروعة ، ولاسباب متنوعة - وهي تعود جزئيا الى العوز الاقتصادي وسوء التغذية ، ولكنها تعود أيضا للتربية الضعيفة . لذلك كان من الممكن ان تسبق « التربية الاساسية » بسهولة التربية النظامية (وقد تقود اليها في آخر الامر) ، ولا سيما في بلد مثل الهند حيث يعتمد نقل الحكمة اعتمادا كبيرا على التعليم الشفوي . الا انه ليس من السهل دائما ايجاد استلطاف في القرى للمعلمين المناسبين الذين يأتون من المدينة . فقد تكون الحقائق كلها معروفة ، وفرص التحسين متوافرة ، الا انها يمكن أن تهمل كليا . لقد أجرى مسح لنجاح ما سمي « التربية السكانية » أثناء بداية السبعينيات تبين منه أن ولايات قليلة حققت هدفها في تقديم وسائل منع الحمل واستخدامها ، وان أقل الولايات نجاحا كانت تلك التي تتصف بمستوى الدخل الاشد انخفاضا ، وبالقدر الاكبر من الامية ، وباللا مبالاة المنتشرة بين قادتها المحليين .

ولنفترض ان الوسائل الموثوقة لتحديد الاسرة متوافرة مجانا ، يبقى من الضروري ان نقدم المعلومات وأن نكون قانعين بها . فمن الضروري ان تبدو المعلومات شديدة الاهمية ، تتطلب الاستخدام بصورة مناسبة . ونحن نسلم بأن هناك اهمية كبرى للتخفيف من تصبّب النساء الشابات ، ولانقاذ الحياة ، وتحسين مستويات المعيشة والمكانة الاجتماعية ، وانقاذ الهند من الاختناق الذاتي .

إن ذلك يبين ضآلة تقديرنا للمشـكلة التربوية . فنحن نخفق في تبصر الموضوع تماما كما يخفق احد الهنود لو شاء نصحنا فيما يخص انقاص وفيات حوادث الطرق عندنا (وهي اكبر عددا مما يحدث في حرب نموذجية من حروب ايامنا هذه) بالتخلي عن الدراجات النارية الخاصة ، أو خفض السرعة. ذلك ان انجاب الكثير من الاطفال لايبدو غير اعتيادي أو طبيعي للعديد من الفلاحين الهنود . فالصبيان مصدر شرف للاسرة والحاجة اليهم ماسة . ويبدو محتوما ان تبدأ النساء في الانجاب في سن تكون فيه جميع بناتنا في المدارس ، وهكذا فان شبه المجاعة والانحطاط سيكونان محتومين ايضا . ان كل القادة الهنود من مربين وسياسيين يلتزمـون بحملات منع الحمل ، الا انه يترتب أولا نشر المعرفة بالحقائق والتربية الاجتماعية بحيث يبدو الضبط السكاني شديد الأهمية . ونقطة التماس الاكثر دلالة في هذه التربية هي تلك التي تقوم بين النسـاء الشابات والبنات ، الا اننا نصادف هنا صعوبات كبيرة .

ان المكانة الاجتماعية للبنات متدنية عادة . ويتوقع ان يجلبن مهرا ـ وأن يكن مصدر ازعاج لآبائهن . وحين يتزوجن كن يفقدن تقليديا انتماءهن لانفسهن ولبيت طفولتهن ، ويلتحقن بأسرة أزواجهن . فليس من المستغرب ، في ظروف كهذه ، ان الآباء التقدميين وحدهم هم الذين كانوا يولون اهتماما لتربية البنات حتى ولو كان آخرون يرسلون ابناءهم الى المدرسة بانتظام . ان مكانة المرأة بوصفها مجرد ملحقة بحياة الرجل ، كان يعترف بها تقليديا عن طريق ممارسة الـ Sati (التي قمعت الآن ، بصعوبة) . وهذا التقليد كان يتطلب من الأرامل أن يحرقن أنفسهن حتى الموت على المحرقة الجنائزية لازواجهن . الا ان امام البنات والنسـاء الهنديات مستقبلا افضل يتطلعن اليه . فالكثيرات منهن لا يذهبن حاليا الى المدرسة فحسب ، بل يصبحن ايضا استاذات جامعيات ، وعالمات ودبلوماسيات . والحياة المهنية المهيبة للسيدة انديرا غاندي تشكل مثالا بارزا للتقدير الرفيع للمرأة القديرة .

على أن حياة القرى تتغير ببطء كبير . والافكار الغربية عن تحرر

المرأة تبدو وكأنها تنتمي الى عالم آخر ، أو دين غريب ، أو طائفة بعيدة . ويقول الرجال الهنود المتعلمون التقدميون أن من الصعب عليهم العثور على زوجة متعلمة بدرجة مقبولة . لهذا فان بامكاننا أن نتصور كم سيكون من الصعب ايصال أفكار تحررية ، مثل ضبط مستقبل الأسرة ، الى نساء تقتصر جميع توقعاتهن من الحياة على الانقياد لغيرهن . على أننا يجب ان ننظر من الجانب المضيء ، ونلاحظ انه في بعض اجزاء الهند كما هي الحال في بلدان مماثلة ، تصبح تربية البنات مالوفة بصورة سريعة . وبعض ولايات الهند توفر تربية ثانوية مجانية للبنات ، بالرغم من انها لاتوفر ذلك للبنين . ومع تعميم التعليم الالزامي (الذي لم يتحقق بعد) ، سيتوافر حظ اكبر للاصلاح الاجتماعي .

وعلينا ، نحن الاجانب ، الا نفسر بسذاجة الدلائل التي نراها احيانا فيما يخص تحسين تربية البنات . ذلك أن النتائج قد تكون مثيرة للاعجاب على المدى البعيد ، بالرغم من أن الحوافز ماتزال بدائية احيانا . فقد كان عدم زواج البنات من اشد اشكال الخزي التي تتعرض لها عائلة هندية . لذلك كان الآباء الميسورون من طبقة دنيا أو متوسطة يعطون ابنتهم تعليما مطولا بحيث يستطيعون تدبير زواج أفضل لها . وهذا يعني ، ان الاسرة كلها (لا الفتاة فحسب) ستحصل بذلك على توظيف اكثر فائدة . وتتجلى حدة الذهن بدرجة اكبر اذا كانت الفتاة المعنية اشد سمرة من المعتاد ، أو كان فيها نقائص اخرى . وفي ظروف كهذه ، يمكن أن تكمل الفتيات دراستهن فيما بعد (بحسب الاوامر) بناء على رغبة عائلات ازواجهن ، للاسباب الاقتصادية ـ الاجتماعية نفسها ، لا بدافع التقدير الشخصي .

وتشيع المناورات من هذا النوع بصورة خاصة بين أولئك الذين يتمتعون بثروة ومكانة تكفيان للقدرة على الذهاب الى المعهد والجامعة . ومما يدعو الى السخرية ان نفكر بان العديد من النساء الهنديات الخريجات في معاهد أوربا الغربية والولايات المتحدة يدن بحظوظهن الى مبادرات نجمت عن عدم التكافؤ . كما يتجلى فقدان النظرة العادلة بصورة بارزة

في الأعباء العديدة التي تضعها الشؤون المنزلية والاسرة على عاتق النساء اللواتي يترتب عليهن أن ينهضن بها اضافة الى مسؤولياتهن في العمل المهني ، أو في الدراسات المرهقة . وهكذا فان خبرة التربية وانفتاح آفاق اعمال مغايرة للاعمال التقليدية ، لا تكفي بذاتها لتحرير النساء الهنديات بصورة عفوية ، او لاحداث تغيير كبير في مكانتهن . ويستدل مما نلاحظه في اوضاع النساء المتميزات على أن الآفاق التربوية والاجتماعية للفتيات الهنديات العاديات مايزال ينقصها الكثير .

ونلاحظ في هذه النقطة انه لا يمكن حدوث تغير تربوي أو ثقافي دون احداث تغيير عميق في السياق الاجتماعي . فالكثير من الافكار المحاطة بالاجلال يجب أن تواجه بتحد . وقد يكون ضروريا ، وهو ضروري غالبا، جعل الاجيال يقترب بعضها عن بعض . ويمكننا مباشرة تجاربنا على نطاق ضيق وعلى اساس اختباري ، الا أن النظام الاجتماعي برمته سيتعرض عاجلا إم آجلا للتخمر او التحدي . ونريد أن ننبه الى انعملية من هذا القبيل لا تدعو للقلق حين تكون الخلفية التاريخية على قدر من المتانة بحيث يمكنها امتصاص الصدمات ، أو حيثما يكون التقدمالاجتماعي قد بدأ طريقه بحيث اصبح المجتمع التطوري الحر مرنا بدرجة كافية من اجل قدر أكبر من التغير السهل . الا انه حين يتعلق الامر ببلد مشدود الى التقاليد مثل الهند ، يترتب على القائمين بالاصلاح ان يتخذوا نظرة بعيدة المدى وان يراعوا الحذر بصورة تفصيلية شاملة . والا فان الصدع سيتسع بصورة مروعة ، وسينتشر التحلل والارتباك في كل مكان ، وستتبدد الموارد الموجودة قبل تنمية موارد جديدة .

ان الهند تمتلك القليل في سبيل تشكيل احتياطي اقتصادي ، كما تمتلك القليل من الراسمال المتعلم الذي يمكنها الاعتماد عليه ، مما يستدعي وضع ميزانية وتخطيط دقيقين . لذلك لم يكن بمستغرب ان يكون وضع لجنة للتخطيط من أول الاعمال التي قامت بها الحكومة الجديدة . وتشق الهند طريقها نحو مستقبل افضل عبر سلسلة من الخطط الخمسية ، بدأت عام ١٩٥٠ . وقد تبع الخطة الخمسية الثالثة

(حتى ١٩٦٥ ـ ١٩٦٦) ثلاث خطط سنوية لمواجهة الطوارىء . وتشتمل الخطتان الرابعة والخامسة اللتان امتدتا حتى ١٩٧١ ، على نقاط هامة عديدة للتنمية التربوية . وبالرغم من أن التربية في الهند من مسؤوليات الولاية بصورة رئيسة ، وليست نشاطا يدار فدراليا ، فان المشاركة بين الحكومة الفدرالية وحكومات الولايات (ولا سيما منذ ١٩٧٧) والتخطيط المركزي ، أو المجالس الاستشارية حصلت على تأثير كبير . وقد اخذ « المجلس القومي للبحث والتدريب في التربية » الذي انشىء عام ١٩٦١، على عاتقه العديد من أنشطة الحفز وتقديم الاستشارة التي كانت تنهض بها الحكومة المركزية . ولا يمكن للمشكلات الداخلية والفردية ان تعالج الا على هذا النحو وبصورة تتفق مع الآفاق الهندية للتطور . فالتغيرات يجب ان تكون واقعية من زاوية الموارد والفرص المتوافرة . الا أن اللاواقعية الهندية في التخطيط هي موضع سخرية في الهند نفسها ، ذلك ان كل خطة تكرر التوصيات الواردة في الخطة التي سبقتها .

ويمكن ان نعدد الصعوبات التي راجعناها حتى الآن على النحو التالي:

ـ الصعوبات الناشئة عن التحرر الحديث للهند ، وحداثتها بوصفها دولة مستقلة ؛

ـ الصعوبات الناتجة عن الحاجة الى تطور عصري دون الوقوع في الفوضى التي يمكن أن تنجم عن تحطم فجائي للانظمة القديمة في التربية الاجتماعية ؛

ـ مشكلات اللامساواة الاجتماعية ؛

ـ المشكلات التي يسببها النقص الحاد في رأس المال والاملاق المخيف للشعب الهندي ؛

ـ المشكلات المتعلقة بالنمو السكاني السريع في أرض مكتظة ، والتي تجعل اجور الرجال رخيصة ؛

ـ المكانة المتدنية للمرأة ؛

ـ الجهل العام والفكر الخرافي .

انها لقائمة مرعبة بما فيه الكفاية ، ولكننا لم ننته بعد . فهناك صعوبات اخرى يجب أن ينظر فيها مثل عيوب الارض والمناخ ، والمشكلات الناجمة عن العادات الغذائية (المرتبطة بمعتقدات دينية) ، وصعوبات لغوية حادة ، وافكار عتيقة حول التعليم واهداف التربية ، واخيرا القلق بشان مستقبل البلد السياسي ، ولا سيما في علاقته بالديموقراطية في الداخل والسلام في الخارج . وأي بلد يترتب عليه ان يواجهها سيكون في حالة يائسة . لذلك نود ان ندلي بشهادة خاصة ونعترف بان التقدم الكبير الذي حصل حتى الآن دليل على تصميم الهند وبراعتها . ويمكننا الانتقال الى فحص المشكلات والتقدم ، لا بحسب منطق حاجات الهند ، بل بحسب الترتيب الذي يبدو اكثر سهولة بالنسبة لاغراضنا في هذا البحث.

الارض والناس ولغاتهم :

لقد اشرنا فيما سبق الى حجم الهند وبعض الصعوبات في المواصلات، الا أن هناك عوائق اخرى من طبيعة جغرافية . فبعض المناطق صحراوية، تمس الحاجة فيها الى ري واسع . على أن جميع اجزائها تتعرض موسميا لدفق الامطار الموسمية الغامر . فاذا ما تخلفت الامطار الموسمية ، او كانت دون المستوى الطبيعي (كما حدث في سنوات حديثة متتالية) حلت الكارثة بالارز وبحصاد حبوب اخرى . اما اذا كانت الامطارالموسمية شديدة الغزارة فسيكون هناك فيضانات مخربة بالقدر نفسه . وقد حسب أن ٨٢ ٪ من مياه الامطار الموسمية تذهب هدرا على اي حال . وترزح الارض نفسها بعد ذلك تحت حرارة حارقة . ان الطقس نفسه لا يمكن ضبطه، الا أن آثاره يمكن أن تحول احيانا لصالح الانسان بواسطة اشياء مثل الخزانات ، والقوة الهيدروكهربائية ، ومحركات الحرارة الشمسية . وكل هذه الاشياء بالغة الكلفة . وحتى حين تبنى ، هناك بعض الصعوبات الجغرافية التي لا يمكن تذليلها ، كما يبدو . فكشمير ، على سبيل المثال ، تكتسي بالثلوج خلال اربعة اشهر او خمسة من السنة، وهي جبلية ، تتخللها غابات شاسعة ، الا أن التاجيم (زراعة الغابات) لا يمارس فيها بالمعنى الذي نفهمه حتى الآن ، نظرا لصعوبات في

المواصلات . ومع ذلك فان وديانها وسهولها غنية بالمحاصيل والثمار خلال الصيف ، ويمكن لوعورة كشمير ان تكون مركز جذب سياحي للأثرياء من بلدان عديدة . على أن تطوير رأس المال جوهري في سبيل استثمارها بصورة كاملة . وهذا يتجاوز موارد السكان المحليين الذي يحتاجون على اي حال الى معونة تربوية واقتصادية قبل أن يتمكنوا من مساعدة انفسهم بصورة فعالة على نطاق صغير محلي . وفي الطرف الاخر ، يوجد في الهند سهول وأدغال موحلة موبوءة بالملاريا ، وحرارة توهن القوى ، وامراض من النوع الذي ينتشر في الصيف المداري او الاستوائي . وفي سبيل الحصول على أكبر فائدة ممكنة من مناطقها وفصولها الاكثر اعتدالا تمس الحاجة فيها الى السكك الحديدية ، والطرقات ، ووسائل اخرى للمواصلات . وقد بنيت شرايين الحياة من الطراز الغربي هذه بصورة واسعة ، تحت الادارة البريطانية ، الا ان هندا مستقلة ومكتفية بذاتها تحتاج الى المزيد منها لدعم مستوى أعلى من المعيشة .

يقطن مختلف المقاطعات الهندية اناس من عناصر شديدة الاختلاف . ولا يقتصر الامر على أن الغزو المغولي دفع الفاتحين من ارومة فارسية او قريبة منها جنوبا من الشمال الغربي الى شمال الهند ووسطها ، بل ان الاقوام والقبائل التي استقرت منذ القديم في هذا البلد الواسع كونت تنوعات عنصرية متميزة بالقدر نفسه الذي نجده في اوربا ـ وربما اكثر. وبالرغم من بعض التعاطف المشترك الناجم عن الاديان الكبرى (البوذية سابقا ، والهندية الآن) ، فانه يتوقع لاساليب الحياة المحلية ، وللنظرات الى الحياة ان تكون مشبعة بالفردية . فتنوع الاساليب في الامور العملية يشكل أحيانا عائقا أمام التعاون القومي . ومع ذلك فان الاختلاف الكبير في اللغات الموجودة في الهند يشكل عائقا اكبر الجهد والفهم المشتركين .

فحين نضم الى حسابنا اللهجات المتميزة التي تملك قدرا من الخصوصية يجعلها عسيرة الفهم من غير القاطنين في المنطقة ، يمكننا تعداد

مايزيد على ٨٢٦ لغة مختلفة في الهند(*) . يبلغ عدد الناطقين ببعضهـا عشرات الملايين ، ولا يتكلم بعضها الآخر الا الوف . ولتصحيح انطبـاع خاطىء اعطاه بعض الكتاب في التربية المقارنة ، من الضروري ان نلفـت النظر الى أن عدد الناطقين بلغة ما لا علاقة له بتميزها . فالروماني (وهو اللسـان الغجري) ، والباسكي ليسا واسعي الانتشار في أوربا ، الا انهما فريدان تقريبا . واللسـان الباسكي يرتدي أهمية سياسية خاصة في اسبانيا . فلا شيء يفرق الناس بعضهم عن بعض ثقافيا بسهولة أكبر مما تفعله اللغـة .

ان أربع عشرة من اللغات الهندية هي لغات رئيسة في المقاطعات . ويتميز بعضها بآداب راقية تعود الى العصور القديمة البعيدة ، الا أن بعضها الآخر ذو مكانة ادبية أشد تواضعا بالرغم من انها لغات رسمية وهي تستعمل على نطاق واسع في التجارة . أما الـ ٨١٢ لغة الاقل اهمية، فبعضها لم يطور بعد ابجدية . وبالنسبة للفئات ذات التركيب اللغوي المختلط هناك مبدأ هام يتمثل في تقديم التعليم الابتدائي للاولاد بلغتهم الام ، والانتقال الى التعليم باحدى اللغات الرئيسة فيما بعد . ويثير ذلك، في مراحل التكوين التي تجتازها الهند، مشكلة ما اذا كانت هذه الاختلافات المحلية البارزة يجب أن تبلور بمنحها شكلا تحريريا في الكتب أم لا .

ولنأخذ مثالا من أوربا . فلو لم تسجل اللغات السكاندنيافية (وهي لغات يسهل فهمها بصورة متبادلة على السامع المتمرن) في كتابات متمايزة

(*) بين تعداد ١٩٦١ أن هناك ٧٢٣ لغة هندية و ١٠٣ لغة « غير هندية » . وقد اعطيت ١٤ منها اهمية خاصة في البند الثامن من الدستور بوصفها الاساس الاصلي لحدود الولايات . كما ذكرت ١٧ لغة اخرى على انها من اللغات الكبرى ، و ١٩ لغة اضافية على ان الناطقين بها يتراوحون بين ١٠٠٠٠٠ و ٥٠٠٠٠٠ شخص . اما اللغات الـ ٦٧٣ الاخرى فقد عدت ايضا بصفتها « لغات » ، ويمكن ان يضاف اليها عدد آخر تحت اسم « اللغات الام mother - Tongues » . وقد احصى التعداد ١٦٥٢ من هذه « اللغات الام » ، وفيها اللغات واللهجات .

في القرن السادس عشر ، لربما تطورت لغة «اسكاندنيافية» عامة للاغراض الادبية . وفي سويسرا تختلف السويسرية الالمانية العامية اختلافا كبيرا عن الالمانية الادبية الراقية في الانجيل ، والوعظ الكنسي ، ومحطات الاذاعة (حتى بالشكل الذي يتكلمه السويسريون) ، الا انها لم تتخذ شكلا كتابيا حتى وقت قريب جدا ، لاستخدامها في الصفوف الابتدائية . وهكذا فان المصلحين الهنود ، الذين هم بصدد وضع سابقة لاجيال عديدة قادمة ، يواجهون اختيارا صعبا بين التعاطف مع العامية (الذي يلتقي مع الممارسة العامة للمربين المحترفين) والنظرة الواقعية للمستقبل . فمنذ ١٩٤٧ ، انشئت ثماني ولايات جديدة ، بسبب الفروق اللغوية واثرها في التجزئة الثقافية بصورة رئيسة .

ان اللغات الدرافيدية في الجنوب تختلف اختلافا جليا عن مشتقات السنسكريتية في الشمال ، وهناك عائلات لغوية اخرى ايضا ، الا ان حوالي ٤٧ ٪ من الهنود يستطيعون فهم لغات الفئة الشمالية (السنسكريتية) على نحو ما . واللغتان الهندية والاوردية مرتبطتان ارتباطا وثيقا ، بحيث انه شاع اثناء الادارة البريطانية نوع من اللغة المشتركة التي تمزج بينهما ، سمي الهندوستاني . وهو يستخدم على نطاق واسع بين الهنود المغتربين . وبالرغم من ان الهند وستاني هو في الحقيقة لغة عامية (ربما وجب علينا ان نقول ، كان) ، فقد كان بامكانه ان يصبح قوة موحدة في الهند وان يطوّر قوة ادبية . هذا ما اوصى به غاندي . الا انه منذ التحرر والانفصال ، ابتعدت اللغتان ، الهندية (بوضع المزيد من المفردات السنسكريتية،واستخدام الخط الديفاناجاري Devanagari) والاوردية (بوضع المزيد من المفردات المشتقة من الفارسية واستخدام الخط العربي ـ الفارسي) بصورة متزايدة بعضهما عن بعض . وقد عزز المشاعر اللغوية التي يحافظ عليها الناطقون بكل من اللسانين الواقع المتمثل في ارتباط « الهندية » بصورة أوثق مع المعتقدات الهندية ، و « الاوردية » مع الاسلام ، بالرغم من ان هذا الارتباط ليس مطلقا . وهكذا اختيرت الهندية لتكون اللغة الرسمية في الهند ، والاوردية لتكون اللغة الرسمية في الباكستان . ونظرا لان

الانكليزية واسعة الانتشار في الهند (فقد كانت سابقا لغة الحكم ، وهي ماتزال الآن لغة التعليم في العديد من الجامعات ، بالاضافة الى انهـا ترتدي اهمية دولية في كل مجال) ، فقد بدا في فترة ما ان هناك حظا لاختيارها . الا ان الذين يتكلمونها بطلاقة لا يتجاوزون ١ ٪ من الهنود (المتعلمين منهم) ، ومن المفهوم ان تفضل عليها لغة محلية .

الا أن القيمة الاجتماعية للغة الانكليزية ماتزال مرتفعة ، من جهـة اخرى . ففي الحواضر والمدن الكبيرة ، حيث الآباء الهنود متحمسون لابراز ابنائهم باقصى سرعة ممكنة ، يقبل هؤلاء على دفع أجور باهظـة محليا ، لانصاف الانكليز من الهنود أو للمسيحيين الذين يتمتعون بمقدرة جيدة في اللغة الانكليزية . وهكذا نشات مدارس لتقديم هذه السلعة — في شقق المعلمين المتواضعة احيانا . كما يقوم آخرون بتضحيات جمـة لارسال ابنائهم الى مدارس داخلية للغة الانكليزية ، وقد تزايد عـدد تلك المدارس التي تقلد بصورة مباشرة او تقريبية المدارس العامة الانكليزيـة بسرعة في الواقع بعد الاستقلال ، الا انه مايزال قليلا نسبيا .

وتتفق تقارير اللجان الهندية التي شكلت بعد الحرب لبحث أمـور اللغة على التوصيات التالية عادة . وهي ان تقديم التعليم الابتدائي باللغة الام هو الشكل الامثل . الا انه قد يكون ضروريا احيانا ، ولا سـيما بالنسبة للاقليات اللغوية صغيرة الحجم ، ان يضاف الى هذا التعليم العامي ، تعليم للغة المقاطعة بشكل بسيط جدا ، مثل تعليم الاوردية في كشمير . الا أن لغة المقاطعة يجب أن تكتسب اهمية اكبر في المرحلـة الثانوية . وقد تكون هذه اللغة اداة التعليم في بعض الحالات ، بالرغـم من أنه حيث توجد اقلية لغوية باعداد كافية ، من الممكن الاستمرار في استخدام اللغة الام في هذه المرحلة ايضا . على أن تعلم لغة المقاطعـة الزامي . كما أن قدرا معينا من الهندية يجب أن يعلم أيضا ، في المدارس الثانوية على الاقل . ومع مرور الزمن يتوقع ان يزداد انتشار اللغـة الهندية بحيث يصبح استخدامها كاملا . وقد حددت ثلاثة مستويات من

الكفاءة في اللغة الهندية واعطيت توصيات بشانها للمدارس ، بحسب قرب اللغة الام للتلميذ الى اللغة الهندية .

ان هذا الحساب يرفع عدد اللغات التي تعلمها بعض الاولاد حتى الآن الى ثلاث لغات . على انه اذا كانت لغة مقاطعة الولد غير اللغة الهندية، توجب عليه تحصيل كفاءة في لغة اجنبية (ولكنها هندية) قبل أن ينتقل الى اللغة الثالثة . اضف الى ذلك ، انه من اجل الاستخدام الدولي ولاغراض شتى تتعلق بالهند كلها . يتوجب على كل فرد يستمر في دراسته عبر نظام المدرسة / المعهد ان يتعلم ايضا اللغة الانكليزية ، على كل حال . وسياسة « اللغات الثلاث » التي يتبناها التخطيط عادة (لغة الولاية ، والهندية ، والانكليزية) تضع عبئا ثقيلا على كل منهاج — قبل النظر في اي شيء آخر .

وعلى مستوى المعهد او الجامعة . ماتزال الانكليزية واسعة الانتشار بوصفها اداة التعليم ، بحكم العادة من جهة ، وبسبب وفرة الكتب الجامعية والمطبوعات الانكليزية والامريكية من جهة اخرى . لذلك كان الطلاب الذين يأملون في الالتحاق بالجامعة ، والآخرون من ذوي المطامح، بحاجة الى تعلم الانكليزية في المدرسة الثانوية . ومنذ الاستقلال ،انخفضت الكفاءة في اللغة الانكليزية ، بالرغم من هذه المكانة . فقد ظهرت اقتراحات جدية تقول بأن الجامعة هي المكان الوحيد الذي يجب ان يحتفظ باللغة الانكليزية ، الا ان الراي العام في ارجاء الشمال يفضل استخدام الهندية، بوصفها لغة الجامعة في كل مكان . بدلا من الانكليزية بأقرب ما يمكن . ولكن ذلك لا يبدو قابلا للتحقيق حتى الآن لاسباب مختلفة . وهناك بديل ثالث ، فرض قانونيا في بعض الولايات ، يتمثل في استخدام لغة المقاطعة في الجامعات . ومن الممكن ان يكون ذلك خطرا اذا ادى الى الاقلال من التبادل بين العلماء . وهناك ايضا مشكلة تبادل الطلاب ، والمعلمين ، والكتب الجامعية . ومن الممكن تصور قيام انقسام لغوي ثقافي في الهند اذا تنامى الشعور الوطني الضيق ، نظرا لكونها بلدا شاسعا مشحونا بألوان التنوع .

لقد أوصى بعض المربين بتبني الهندية بوصفها اللغة المشتركة في الشمال (حيث تكون منطوقة أو سهلة الفهم بالنسبة لغالبية السكان) ، على أمل أن ينتشر استعمالها في الجنوب في الوقت المناسب . على أن الجنوبيين مايزالون يكافحون ، على كل حال ، لصالح استخدام الانكليزية في الحكومة ، والاعمال ، والجامعات ، ويصرحون بأن الانكليزية ليست اكثر غرابة بالنسبة لهم من الهندية ، وليست اعسر على التعلم . اضافة الى أن الانكليزية مستقرة الان في الاعمال والمحافل التربوية . وتتبين قوة موقفهم في السياسة المعلنة لعموم الهند التي أصبحت الهندية بموجبها اللغة « الرسمية » عام ١٩٦٥ ، الا أن الانكليزية استمرت بوصفها « اداة رسمية مساعدة » .

ومن الواضح انه بالنسبة للاذاعة ، والتلفاز ، والافلام ، والمبادلات التجارية ، والاسفار ، يفضل تبني واحدة أو اكثر من اللغات الاقليمية في الهند من أجل التواصلات على نطاق واسع وعلى المدى البعيد ، الا أنه في الوضع الراهن لتماس الولد مع المدرسة ، ولحمله على الاستمرار بثقة في برنامج دراسي مطول (وبخاصة في أي اعادة توجيه للتعليم الهندي على أساس محلي) تعاني مشكلة السياسة اللغوية من توترات جمة . وعلينا أن نضيف اليها نقطة هامة اخرى وهي ان بعض اللغات القديمة (مثل السنسكريتية ، والعربية ، والفارسية) ترتبط بكتب معتقدات خاصة . لذلك قد يجري تعلمها اضافة الى اللغات الهندية الحديثة ، وحتى اذا لم تكن موضوعا للتعلم ، فان قراباتها مع بعض الالسنة الحديثة يفسر بعض التفضيلات اللغوية في الوسط العلماني اليوم .

وربما كان من الاسهل أن يفهم الجميع الهندية أو الانكليزية . ولهذا السبب طولب بتعليم الهندية في كل مكان ، الا ان الولايات الجنوبية لا تفعل ذلك واقعيا . فلو تعلم الجميع الهندية ، لكانت التواصلات قد أصبحت أسهل على مستوى المقاطعة ، والمستوى القومي على حد سواء الا انه لا توجد أي مقاطعة أو ولاية تتكلم فيها جميع الفئات لغة المقاطعة أو لغاتها . ففي بومباي مثلا يوجد ثلاث من هذه اللغات ، بالرغم من أن

ولاية بومباي القديمة انقسمت لغويا الى ولايتين جديدتين . كما انقسمت اسام الى ثلاث ولايات . ان الذين يقللون من شأن مشكلات اللغة في الهند يجهلون الانفعالات العنيفة التي تنشأ عن الاستياء بسبب اللغة . فقد حدث شغب ضار حول اللغة أدى الى وفيات كثيرة اثناء اعداد الطبعة السابقة لهذا الكتاب .

هناك مشكلات متميزة عن المشكلات اللغوية ، بالرغم من انها تقوى احيانا بسببها ، وهي مشكلات العنصر والنمط الثقافي . فهناك انقسامات بارزة أيضا بين الجماعات والفئات ، لا بحسب تقسيمات الطوائف ، بل بحسب الاختلاف في درجة التقدم الاجتماعي . فبعض الجماعات ، على سبيل المثال ماتزال تعيش حياة قبلية لا حياة ريفية أو مدينية . وهناك آخرون يتشكلون من مهاجرين موسميين ، بسبب اقتصادهم . وتأتي العوامل اللغوية هنا لتعمق الفروق البشرية . فبالرغم من أن هذه الفروق يرحب بها على نحو ما لانها تغني النظرة الهندية الكلية للحياة ، الا انها مع ذلك ، أسباب ممكنة للخلاف الجدي اذا لم تعالج بحساسية كبيرة . وفضلا عن ذلك ، فحين تكون الكتب ويكون التعليم كله غير مألوف ، فانه سينسى على الارجح في اول فرصة . لقد كانت مشكلة الهدر (التسرب) خطيرة دوما في الهند ، وهي تزداد خطورة بالتأكيد بسبب خصوصية اللغات والجماعات . لذلك ليس من المستغرب أن يكون معظم المسؤولين الهنود قانعين بانه من غير العملي معالجة التربية الهندية باسرها في خطة موحدة النمط . ذلك هو السبب الذي دفع الى تفويض كل من الولايات بتنظيم خطة خاصة بها ، مع اخضاع هذه الخطة للاشراف والنصح المركزيين .

تحديات وتغيرات

ان التحديات واضحة بدرجة كافية . يتخذ بعضها أبعادا واسعة ، وينهال بعضها الاخر على كل شيء مثل النمال — أو البشر . وينكب الهنود على علاجها بدأب صبور ، الا أن هذه المشكلات المتشعبة أو التي

لا يمكن ضبطها تتردد في أمكنـة اخرى . فالجفاف والحروب المدمرة . على سبيل المثال ، تسبب مشكلات اللجوء الهائلة . ذلك ان الحرب في بنغلاديش وحدها تركت الهند مع عشرة ملايين اضافية من المشردين ، دون عمل أو ارض في معظم الاحوال .

ولنأخذ حالة « المنبوذين » الذين اشرنا اليهم سابقا ، والذين يسمون الآن « الهريجين أبناء الله » فقد كان عدد هؤلاء بحسب تعداد السكان لعام ١٩٦١ حوالي ٦٠ مليونا . وكانوا يشكلون حوالي ٢٠٪ من السكان في خمس ولايات . وكانت ٢ر١ مليون أسرة « هريجية » فقط تملك شيئا من الارض ، وكان ما يخص ثلاثة ارباع هؤلاء من الارض التي يزرعونها يقل عن ٥ أكر (الاكر = ٤٠٠٠ م٢) . لذلك كان يتحتم عليهم أن يشتغلوا بصفتهم عمالا زراعيين في ارض المزارعين الكبار ، وأن يتنافسوا للحصول على ذلك العمل مع معظم افراد جماعتهم الذين لايملكون ارضا . وجدير بالذكر ان لـ « الهريجين Harijans » مقاعد مخصصة لهم في المجلس النيابي ، الا انه ما من احد منهم يملك حظا للنجاح في الانتخابات لمقعد غير مخصص لهم ، وهكذا يتعزز شعورهم بانتمائهم الى هذه الفئة من خلال الممارسات العملية . ويمكن أن نكرر الملاحظة نفسها بصدد التقديم المتوافر لتسهيل دخول « الهاريجين » الى التعليم العالي وهكذا يستمر النبذ والاستغلال بالرغم من التشريع الدقيق والمكافآت الخاصة .

وعلى كل حال ، فان أي اقتراح يتفق على كونه الحل الافضل ، يجب أن يراعى فيه قابليته للتنفيذ في جميع الولايات الـ ٢٢ ، وفي الـ ٥٦٠٠٠٠ قرية حيث يسكن اربعة اخماس الهنود ، وحيث تنهار برامج التحسين التربوي والاجتماعي غالبا لغياب الدافع . ولا يعني ذلك ان الناس خاملون ، بالرغم من انه لا يخفى مقدار الاثر الذي يمكن للامراض المستوطنة وسوء التغذيه المديد أن تتركه في الاستجابات . والاحتمال الاكبر يتمثل في ان ما يهم المصلح الاجتماعي الخارجي قد يأتي في آخر قائمة التفضيلات والاولويات التي يراها اولئك الذين يعيشون داخل

ثقافة القرية التقليدية . وحين يصبح الفلاحون مهتمين بالظروف هناك ، فالاستجابة المحتملة منهم تتمثل في مغادرة القرية ـ عن طريق الفرص التربوية غالبا .

وفضلا عن ذلك ، فان الذين يشنون حملات لتحقيق تكافؤ الفرص ، يجدون أن شرا مثل النبذ لا يمكن ان يعالج بمفرده ، فالعلاج يجب ان ينصب على نظام الطوائف بأكمله . كما قال غاندي نفسه ذات مرة .

وسيقتضي ذلك بدوره مهاجمة الطريقة الهندية في الحياة ، لابصفتها عقيدة فكرية أو دينا فحسب بل من حيث كونها ايضا نمطا يوميا مستمرا من اشكال التقيد تجمدت فيه المتطلبات العادية للسلوك خلال قرون طويلة . وهكذا قد يحدث للهنود ذوي الطبيعة الوادعة ، والذين يتبعون دينا متسامحا ، ان يندفعوا في هياج جماعي فجائي حين يبدو لهم عالمهم وكانه يتمزق من حولهم .

لقد نبه ملاحظون حسنو الاطلاع . في الحقيقة ، الى ان المشهدالمحلي المشحون بالتوترات هو الذي يثير مشاعر الفلاحين الوقائية ، في حين أن التصنيع الضخم وبرامج التخطيط تبقيهم لامبالين . وهكذا فان الهيجانات الوطنية الرئيسة ، مثل الحالة السياسية الطارئة في منتصف السبعينيات تركت تاثيرا ضعيفا في ثلاثة ارباع سكان الريف ـ حتى بدا صدفة ان مشروعا مثل حملة التعقيم يسدد ضربة للعائلة .

ان الاقتصاديين يصرحون بين حين وآخر بأن تحديث الهند (الذي يشتمل على التصنيع العالي) يجب أن يبنى على اساس أقوى من انتاج الغذاء واستخدام الارض في الريف الواسع . ولمسايرة ذلك يجب أن يكون هناك اساس ريفي أقوى للتربية ـ في المراحل الاولى على الاقل . ومع ذلك فان اسهام غاندي المميز في التربية ـ وهو « التربية الاساسية » التي تربط تعلم الولد بمهارات الاسرة ، والقرية ، والجماعة ـ لم يشكل اغراء لمدة طويلة . فهل يعود ذلك الى أن تعلم صنعة من هذا القبيل يمكن أن يتم بدون المدارس ، والى ان جهازا خارجيا مثل المدارس كان يعد

بصورة أساسية بابا موصلا للعالم الخارجي ؟ أو لان البرنامج والتنفيذ اكانا خاطئين ؟ ام لمجرد أن المعلمين الهنود الذين رغبوا في العودة الى القرى احسوا بانفسهم واحس بهم الفلاحون كما لو كانوا غرباء ؟ لقد بينت أحدث الاحصاءات الرسمية أن ربع معلمي الهند لم يحصلوا على تدريب أو تربية خاصة على الاطلاق . ومعلمو القرى يضمون العديدين من هذا النوع . كما ان الاعداد الذي استطاعت الهند توفيره للمتدربين منهم لم يكن ذا فائدة في ظروف القرية في معظم الاحوال . ويمكن تقدير ابتعاد العديد من الهنود المدنيين فكريا وعاطفيا عن الريف من الواقع المتمثل في أن بعض معلمي المدن الذين يمتلكون مزارع أو قرى صغيرة لم يزوروها الا لماما ، وقد لا يزورونها ابدا ، وأن العديد من الهنود المدنيين يجب أن يعرفوا المزيد حول الهند وحاجاتها . ومن النتائج الواضحة لذلك وجود معدل للامية يبلغ ٦٠٪ . ومن نتائجه الاخرى « مرض الشهادات» والهروب الى المدن .

لقد اسمى مقال نشرته صحيفة الغارديان the Guardian عام ١٩٧٠ ضمن عمود خاص بالمدن ، مدينة كلكوتا Calcutta بانها « الفوضى القصوى » للجنس البشري . وهناك ما يسوغ هذا العنوان . فهناك حدائق عامة واسعة وابنية رشيقة . الا أن الطرقات ومداخل الابنية هي الملاجىء الوحيدة للكثيرين . ويمتلك آخرون اكواخا مؤقتة خارج المدينة على طول طريق المطار ، تقوم كما يبدو فوق الطين ، ويجري ما يشبه الكهاريز حولها . أما العائلة التي تعيش في مساكن ، فنصفها يشغل غرفة واحدة ــ بمعدل اربعة اشخاص في الغرفة . كما ان سلطات المدينة والولاية في مازق دائم ، لان كل تفجر للاعمال العدائية ، وللقلاقل المحلية وللجفاف والمجاعة أو الفيضانات الموسمية ، يسوق المزيد من الناس لمنطقة المدينة ، ومن الولايات المجاورة على الاغلب ، وينتشر الشحاذون من الاولاد في كل مكان . واذا لم تكن الكوليرا مستوطنة ، فانها ليست بعيدة ابدا . وهناك خطط كاملة جاهزة للتخلص من الفوضى ، الا أن المال لم يكن أبدا في متناول اليد . وفي ظروف كهذه ، كيف تستطيع هندسة اجتماعية صغيرة الحجم ، ومساعدة ذاتية محلية أن تلاقي قبولا من اليائسين ؟

في عام ١٩٤٤ ، وقبل ثلاث سنوات من الاستقلال نشرت « الهيئة المركزية الاستشارية للتربية CABE » تقريرا حول التنمية التربوية لما بعد الحرب . وقد اشير الى هذا التقرير في التعبير العام بصورة واسعة تحت اسم « تقرير سارجنت The Sargent Plan » ، نسبة الى اسم اشهر الموقعين عليه وهو السير جون سارجنت Sir John Sargent الذي كان مفوضا للتربية آنذاك . وكان هذا العمل هو المحاولة الاولى لتخطيط نظام قومي للتربية في الهند . وقد اعتمد على أعلام من الهنود يتسمون بارفع الكفاءات العلمية وباستقلال كبير ، منهم : الدكتور س . رادا كريشنان Dr. S. Radhakrishnan الذي اصبح فيما بعد رئيسا لجمهورية الهند المستقلة ، والدكتور ز . حسين Dr. Z. Husain الذي كان نائبا للرئيس د. كريشنان ، والسيد ب.ج . خير B. G. Kher الذي اصبح فيما بعد رئيسا للوزراء ووزيرا للتربية في ولاية بومباي ، وأعطى اسمه لتقرير « لجنة خير » عام ١٩٥٠ .

لذلك كان مما يدعو للاسف أن تنتقد « خطة سارجنت » دونما حق من جوانب مختلفة من مربين هنود عديدين . لقد تذمروا قائلين ان الخطة « اجنبية » ، وانها تتوقع أن يتطلب تنفيذ توصياتها فترة ٤٠ عاما (وهي لم تقترب من التحقيق في أي مكان بعد) ، وانها لم تضع اهدافا عالية بدرجة كافية في جميع المجالات ، في الوقت ذاته من جهة ، وهي تميز بوضوح بعض الاولويات القوية من جهة أخرى ، ومنها : « مراكز التفوق » لتعمل بوصفها مراكز لنشر القدوة الحسنة ، ونظام افضل لاعداد المعلمين وشروط افضل للتعليم ، والتربية قبل المدرسية وتربية الكبار لدعم المدارس ، و « التربية الاساسية » في المدارس الابتدائية ، و « المدارس المتعددة الاغراض » من النوع الشامل في المرحلة الثانوية . وقد قدمت بعض هذه التوصيات قبل ذلك بالطبع ، الا ان خطة ١٩٤٤ وضعتها ضمن ترتيب معقول عملي . ولكن بعض العلماء الهنود البارزين

كانوا اكثر واقعية في تقديرهم(*) آنذاك وفيما بعد ، نذكر منهم على الاخص الدكتور ك . ج . سيدين Dr. Z. G. Saiyidain .

ومن الضروري ان نعيد الى الذاكرة ان الولايات ما تزال مسؤولة قانونيا عن انظمة التربية الخاصة بها ، وبخاصة على المستويين الابتدائي والثانوي . اما التعليم العالي والفني ، وبعض الخطوط الموجهة الرئيسة فقد أصبحت من صلاحية الادارة المشتركة للحكومة الفدرالية والولايات بصورة متزايدة خلال السبعينيات . ولكنه ظهر قبل ذلك اتجاه لوضع قوانين مثل قانون دلهي للتعليم الابتدائي لعام ١٩٦٠ ، وقانون لجنة المنح الجامعية لعام ١٩٥٦ على انها امثلة يمكن احتذاؤها في تشريع الولايات .

ومنذ ذلك الوقت شكلت عدة لجان تعنى بجوانب من التخطيط التربوي ، الا من اهمها بالتاكيد كان تقرير : التربية والتنمية القومية ، الذي نشر عام ١٩٦٦ ، وعرف « بتقرير لجنة كوثارى » نسبة الى رئيس اللجنة . واضافة الى الدكتور كوثاري Dr. Kothari ، الذي كان يرئس ايضا «لجنة المنح الجامعية»، ضمت اللجنة ١٥ عضوا،منهم خمسة خبراء اجانب قدمتهم اليونسكو . وكان يتوقع آنئذ بأن الخطة الرابعة ستغطي الاعوام من ١٩٦٦ الى ١٩٧١ ، لذلك ينظر غالبا الى تقرير كوثارى في علاقته بتلك الخطة . والنقاط الرئيسة التي تضمنها تقرير اللجنة هي :

آ ـ ادخال خبرة العمل والخدمة الاجتماعية بوصفهما جزءا لا يتجزأ من التربية ، وتنظيمهما في المدارس و / أو المزارع والمشاغل ؛

---

* للحصول على عرض موضوعي متواضع للتربية الهندية ومشكلاتها ، نحيل القراء على كتاب السير جون سارجنت : المجتمع والمدارس والتقدم في الهند ،
Sir John Sargent, Society, Schools and Progress in India, Oxford : Pergamon Press, 1968.
وهو يقدم نوعا من التبصر في العلاقات الرسمية والشخصية بين كل الجهات والجماعات ذات العلاقة ، لم يستطع اي كتاب اخر تقديمه ، الا انه ينقص من اهمية التاثير الذي مارسه المؤلف في القرارات التي اتخذتها عدة لجان هندية شهيرة .

ب ــ التركيز على التربية الخلقية ومسؤولية المواطنة ؛

حـ ــ ربط التربية بالحياة وتسهيل الانتقال من المدرسة الى الحياة ، وبالتالي ادخال المزيد من العناصر المهنية في المدارس الثانوية ؛

د ــ اقامة مراكز للدراسة المتقدمة ، وانشاء عدد قليل من الجامعات التي تتمتع فعلا بمكانة دولية ؛

هـ ــ توفير تقديمات أكثر وافضل لتربية المعلمين ؛

و ــ تحسين التربية الزراعية ؛

ز ــ تنمية مؤسسات (تجريبية أو نموذجية) تعنى بالنوع والتقدم في جميع مراحل التربية .

كان من الواضح أن هذا البرنامج الطموح الواسع المدى سيكون بالغ الكلفة . وكان الانفاق الكلي على التربية في تلك الفترة يبلغ ٣٪ من الدخل القومي العام ، الا أن اللجنة اوصت بان هذه النسبة يجب أن تصل الى ٦٪ بحلول عام ١٩٨٦ . مع التركيز ايضا على أن التربية المطلوبة في الهند على نطاق واسع ، والتي تطالب لنفسها بالنوعية الجيدة ، لا يمكن أن تدعم الا اذا كانت اسهاما مباشرا في الانتاجية القومية . لقد كتب غاندي نفسه عام ١٩٤٧ ، حول « التربية الاساسية » المرتبطة بالحرف اليدوية ، التي هي ادنى بكثير من ذلك ، والتي شجعها مخططه المسمى « Wardha Scheme » قائلا أن تلك التربية يجب أن تمول نفسها بنفسها ، ولكن ذلك كان على مستوى الحرف القروية وبيع منتجات الاولاد ، لا على مستوى تخطيط للهند باكملها . يبقى أن نرى ما القدر الذي تستطيع موارد الهند تحقيقه من تقرير اللجنة العملاق .

في عام ١٩٧٠ ، ضمنت الهيئة المركزية الاستشارية للتربية (لحكومة عموم الهند) الدستور مطالبة بتوفير تعليم ابتدائي ذي ثماني سنوات ، مجاني الزامي للجميع .

واستنادا الى الاتجاهات الحالية ، يبدو أنه ما من ولاية قادرة على تحقيق هذا الهدف المنصوص عنه في البند ٤٥ من الدستور قبل عام ١٩٨٠ ، ولن تكون ولايات عديدة قادرة على ذلك الا في القرن الواحد والعشرين .

وبالرغم من ذلك ، فقد كانت الجهود مدهشة ، مع ما يزيد على ٦٠٠.٠٠٠ مدرسة ابتدائية ، وحوالي ٤٠.٠٠٠ مدرسة ثانوية ، وحوالي ٣ر٥ مليونا من المعلمين ، وما يزيد على ١٠٠ مليون من المتعلمين . فالخدمات المجانية للمدرسة الابتدائية الدنيا (حتى حوالي الحادية عشرة من العمر) موجودة في جميع الولايات . ومعظم الولايات تقدم أيضا مدرسة ابتدائية عليا مجانية (للاعمار من ١١ ــ ١٤) ، وهناك ولايات تجعل هذا التقديم مجانيا للبنات فقط . الا أن الالتحاق حتى بالمستوى الادنى ما يزال بعيدا عن الكمال ، وحتى الالتحاق نفسه ما يزال بعيدا عن أن يكون دواما منتظما . كما انه بالرغم من صدور القوانين في ما يقرب من نصف الولايات بجعل التعليم الابتدائي الادنى الزاميا ، فهذا التعليم ما يزال بعيدا عن الالزام . وهناك ولايات قليلة لا تملك تعليما ابتدائيا عاليا مجانيا .

واذا اخذنا الاطفال الذين هم في عمر السادسة ، رأينا ان ٢٠٪ منهم لا يلتحقون بأي مدرسة و ٥٥٪ منهم يتسربون قبل عمر الـ ١٤ ، بحيث أن نسبة الذين يكملون الصف الثامن يبلغون ٢٥٪ في أحسن الاحوال . كما أن ٧٠٪ من الاماكن في التربية الثانوية و ٨٠٪ من الاماكن في التعليم العالي تحتلها الفئات العليا من حيث الدخل القومي والتي تشكل ٣٠٪ من السكان . وهكذا فان الفروق الاجتماعية ما تزال باقية لتزيد في الصعوبات في الطرف الادنى من السلم الاجتماعي الاقتصادي ، ولتحول في الوقت ذاته اهتمام الهند نحو الاقلية التي تتسلق السلم التربوي بنجاح ــ عن طريق اجتياز الامتحانات التي تستبعد الغالبية العظمى من الناس ، والقسم الاكبر من حاجات الهند الاساسية .

لذلك كان النمو الهائل للتعليم العالي ، بدون اساس قوي من التعليمين الابتدائي والثانوي ، يشكل واحدة من المشكلات التربوية الرئيسة في الهند بعد الحرب . وقد اطلق عليها اسم « السحابة المنتشرة كالفطر » ــ وهذا الوصف المشؤوم ليس خاطئا كليا ، عندما نتحقق من ان عددا مخيفا من الخريجين الجدد ينزلون سنويا الى سوق العمل مقابل عدد غير مناسب اطلاقا من الاعمال ، حتى من النوع الاشد حقارة. ان كل مكان في التعليم العالي يعني أن عشرة او اكثر من الاولاد لن ينفق عليهم ذلك المال في التعليمين الابتدائي أو الثانوي . وقد اقترح مرارا تحويل للموارد بالاتجاه الهابط ، ولكن القليلين يناصرون المدارس الابتدائية ، لأن القليلين يقبلون دعم التربية المرتبطة بالمهنة حين يصل الامر الى دفع المال ومباشرة العمل .

ان الـ ١٠٢ جامعة « تقليدية » التي تعددها الاحصاءات الاخيرة ليست جميعها مؤسسات تعليمية بالمعنى الضيق للكلمة . فبعضها يقتصر على كونه هيئات فاحصة تمنح درجات لـ « المعاهد الملحقة » بها ، وعدد هذه المعاهد يقارب ٤٥٠٠ معهد . وعدد كبير منها (حوالي ٧٦٪) يتمثل في مؤسسات اهلية ، تساعدها الولاية غالبا . ومن المفهوم في هذه الظروف ، أنها تميل الى التركيز على الموضوعات الادبية وما يشابهها من الموضوعات سهلة التدريس ، وقليلة الكلفة . والعديد من « المعاهد الملحقة » لا تتعدى كونها أقساما عليا في مدارس ، هي نفسها أهلية . ومن الصعب معرفة مقدار ما يمكنها تقديمه لخدمة الحاجات العادية والتقنية للهند الحديثة . (ومن المشكوك فيه في الحقيقة ، ضمن التركيز الحالي على المؤهلات الشكلية الورقية ــ ونعني بها الشهادات ــ أن يكون حتى الـ ٢٩١ معهدا بولتكنيكيا والـ ٣٥٦ معهدا للتدريب الصناعي قادرة على عمل الكثير من أجل تحويل الانتباه عن متابعة الشهادات وتوجيهه نحو الرعاية الاساسية لما تحتاج اليه الهند تربويا) . ومهما كان الامر ، فان تكاثر « المعاهد » والجامعات على هذا النحو الثقيل في القمة ، زاد في عدم توازن التعليم الكتبي الهندي من دون شك ، اكثر من أي وقت مضى . وبالرغم مما يبدو من أن هذه التعليقات يجب أن تظهر في فقرة

خاصة بالتعليم العالي ، فان التاثير التراكمي لكابوس التعليم العالي على المدارس يمثل مشكلة عامة تؤثر في مستقبل الهند باكمله .

لذلك كان من الضروري تقويم نسب اشكال الدراسة المختلفة ــ وادوارها النشطة في البنية العامة للمجتمع ــ بصورة اساسية قبل أن يحدث اصلاح فعال في أي من القطاعات . على أن يقوم التقويم الاول في السياق الهندي المباشر ، وان يكون حساسا في الوقت ذاته بآثار أبعد مدى . ان مواطني البلدان المتقدمة ينسون غالبا ألقدر الذي ندين به جميعا لـ « نزف الادمغة » من بلدان مثل الهند وايران . فالعديد من الدول ذات الدخل المنخفض تتنازل للدول ذات الدخل العالي راغمة عن اكثر من كل ما حصلت عليه على هيئة « مساعدة فنية » . وأولئك العلماء والتقنيون الذين يباشرون أعمالا في أوربا الغربية وأمريكا الشمالية ، هم بالضبط ذلك النوع من المتخصصين الذين يمثلون آخر من تقدر الهند وجيرانها على خسارتهم ، الا أن مؤهلاتهم شكلت توترا قاسيا في أنظمتها الآسيوية .

ففي جميع الظروف ، ليس من المدهش ، ما يبدو غالبا من أن قيم الولاء للاسرة الممتدة تحل محل اعتبارات العدالة الموضوعية ، عندما يتعلق الامر بالمنافسة على الاعمال والترفيعات . فهناك القليل من الفرص الجيدة ، وهناك بالمقابل متنافسون كثر ، واقل ما يقال في هذه الظروف أن حظ الفرد بالاختيار محفوف بالمخاطر . وهكذا فان المحاباة والتعيين السياسي يشكلان ممارسات شائعة . كما أن العديد من المراقبين المتعاطفين مع مشروع غير مسوغ محليا أو طريقة هادرة للقوى العاملة يترددون بالطبع في ابعاد غير الأكفياء ، أو في تعكير النظام . وينتج عن ذلك أنه ما من أحد يعرف عدد التقارير والتوصيات الممتازة التي تصطف على رفوف المكاتب أو تجمع الغبار من الارض فحسب . فالمشكلات تنشأ وتتكاثر حتى قبل أن يبدو اكثر الافراد قوة قادرا على تحقيق عمل اصلاحي يحظى بموافقة الآخرين ومؤازرتهم .

البنية المدرسية واعادة تنظيمها :

ان المادة ٤٥ من الدستور تلزم الهند مبدئيا بتوفير ثماني سنوات من التربية الابتدائية العامة ، بصورة مجانية الزامية للجميع . وقد عكست الانظمة المدرسية التي تطورت في الولايات الـ ٢٢ هذا الالتزام ، حتى فترة قريبة ، على نحــو يقسم التعليم الابتدائي الى حلقتين : الابتدائية « الدنيا » والابتدائية « العليا » . وتمتد الحلقة الاولى الى حوالي عمر الـ ١١ ، وتضم الثانية مستويات التحصيل التي تعد مناسبة للاعمار بين ١١ و ١٤ . الا أن التشريع وتخصيص الامــوال والعاملين حققــا مستويات من التنفيذ تختلف من ولاية الى اخرى ، كما تختلف ضمن الولايات نفسها ، وذلك بحسب توافر الموارد وروح المبادرة .

وهكذا فان التقديم للتربية الابتدائية الكاملة لم يتوافر ، كما رأينا فيما سبق ، لجميع قطاعات السكان . ففي أواخر السبعينيات لم يكن متوسط الالتحاق في عمر الـ ١١ يتجاوز نسبة ٨٠٪ ، كما كان الغياب والتسرب في المناطق الريفية الفقيرة ينقص الدوام الفعلي بدرجة اكبر ، بحيث أن ٥٥٪ من المسجلين كانوا يتسربون اثناء السنوات الابتدائية الاولى . ومن هنا ، كان التعليــم « الابتدائي الاعلى » أو « المتوسط » حتى سن الـ ١٤ ، والذي يقــال عنه انه يوفر للعموم في بضــع ولايات (على انه نادرا ما يكون مجانيا بصورة كلية) ، ما يزال مطمحا بعيدا للعديدين الذين كان من الممكن أن يفيدوا منه .

وفي هــذه الظروف كان من الصعوبة بمكان على ما يبــدو تنفيذ الضمانات التي قصدها الدستور حتى ضمن الاطار القديم للتعليم ، الذي كان مألوفا ومرجــوا بالرغم من صوريته وتركيزه على طريقــة التعليم . فالنظام الاهلي ، الذي يوفر التعليم لحوالي ١٧٪ من الملتحقين حتى في المرحلة الابتدائية (ولنسبة اكبر ايضا من أولئك الذين يستمرون في الدراسة لمدة اطول) ، كان يمثل على نحو ما مقياسا لما يجب أن يهدف اليه المتعلمون . وكانت الامتحانات توفر المعيار الاكيد ــ لأنها توضع

عادة من مجالس المنطقة او المدرسة في نهاية كل فصل ، وفي نهاية العام ايضـا . الا أن توصيات كوثارى لعام ١٩٦٦ (ص ٤٧٤، مـن الكتاب) وتقارير اخرى اقتضت الحاجة الى اصلاح واسع النطاق ــ ولو كان ذلك من أجل المساعدة في تنفيذ الخطط القومية العديدة فقط .

لقد وضعت الخطة الخمسية الخامسة (١٩٧٤ــ١٩٧٩) لنفسها هدفا يتمثل في تحقيق نسبة التحاق ١٠٠٪ للفئة العمرية من٦ــ١١،و٧٥٪ للفئة العمرية من ١١ ــ ١٤ أو حتى «المستوى ٨ Standard VIII » ، (ونظرا لأن الاعمار لا تتطابق مع السنوات الدراسية في الهند على الاطلاق ، فان هناك انتشارا أكبر لعادة الحديث بلغة « المستويات Standards » ، وهكذا فان «المستوى٨» يعني التحصيل المتوقع للطالب الناجح في عمر الـ ١٤». وفي سبيل الوقاية من الهدر والتسرب ، لئلا نذكر اعادة الصف ، عملت الخطة الخامسة على ضمان كون الذين يلتحقون بالصف الابتدائي الاول «المستوى١ » من عمر متجانس . واذا كان هناك تقدم مطرد وتعليم جيد، فمن الممكن أن يكون جميع التلاميذ جاهزين للثانوية العامة ذات المكانة الكبيرة أو التعليم المهني بدءا من « المستوى ٨ » .

ومع أن التربية الابتدائية ، في الحقيقة ، تنتهي في بعض الولايات مع « المستوى ٧ » ، وان المرء يجد أحيانا اكثر مـن نمط بنيوي في المكان الواحد ، الا أن المقاربة الاساسية لسنوات ثمان من التربية الابتدائية تنقسم الى حلقتين تبقى عـادة ذات دلالة ، لأن جذورهـا تمتد الى الدستور ، وقد تجسدت في تشريعات الولايات . كما أنها ترسم حدود الامتداد التدريجي للتعليم المجاني حين تشعر الولايات بقدرتها على توفير تقديماته ، منتقلة تدريجيا من عمر الـ ١١ الى نواحي عمر الـ ١٤ .

غير أن الجهد المستمر في عموم الهند لاعادة تنظيم التربية وربطها بالحياة والذي وضعت ملامحه في تقرير كوثارى لعام ١٩٦٦ والتوصيات اللاحقة ، هذا الجهد وجد تعبيرا مختلفا في سياسة قومية جديدة للتربية أعلن عنها عام ١٩٦٨ . وقد ابدت هذه السياسة بنية شاملة تتكون من

١٠ سنوات من « المدرسة العامة » (وتشتمل على قدر متصاعد من الواقعية المهنية) ، يتبعها سنتان في « المعهد College » (مع عنصر اكثر اتساعا من الاعداد المهني لمعظم الذين استمروا في دراستهم ايضا) ، يتبعهما ثلاث سنوات من التعليم العالي .

وقد ادخل نمط « ١٠ + ٢ + ٣ » هذا منذئذ في تشريعات معظم الولايات . وتم التوصل الى توصيات ومقتضيات لاعادة التنظيم واعداد المناهج ضمن جهود مشتركة على المستوى الفدرالي ومستوى الولايات معا . وبحلول عام ١٩٧٨ بدا من المؤكد ان هذا النمط سيكون النمط السائد في المستقبل في عموم الهند . ذلك انه ، منذ عام ١٩٧٠ تطورت صلة اشد وثوقا بين وزارة التربية الفدرالية ووزارات التربية في الولايات عن طريق « الهيئة الاستشارية المركزية للتربية » ، وفي عام ١٩٧٦ حصلت حكومة الهند الفدرالية على سلطات جديدة تمكنها من الحاق مجال التربية بتلك المجالات الاخرى للمسؤولية التي كانت تملك حق المشاركة في ضبطها . وهكذا فان صيغة « ١٠ + ٢ + ٣ » تبدو مضمونة بصفتها سياسة المستقبل لعموم الهند .

وعلينا ان نبين ايضا ان وزراء التربية لجميع الولايات (وممثلي الوزارة الفدرالية ايضا) يشاركون في عضوية « الهيئة المركزية الاستشارية للتربية » التي اقرت مخطط « ١٠ + ٢ + ٣ » ، وان كلا من الولايات اصدرت التشريعات المناسبة بصدده . وان جميع الولايات تحصل على الاستشارات والمعونة من المجلس القومي للبحث والتدريب التربويين (N C E R T) ، الذي يساعد وزارة التربية الفدرالية في في تطوير البرامج التربوية واعادة تكييف السياسات البنيوية . وهكذا يبدو ان الاتفاق الشامل مضمون لهذا المخطط .

الا ان الاتفاق بشان خطة بنيوية شيء ، واعادة تنظيم البنى ، والمناهج ، والممارسات الفعلية شيء آخر ـ في اي بلد ، وربما بشكل اكبر وسط الصعوبات العديدة الخاصة بالهند . كما ان مسالة التمويل والموارد الاخرى بالغة الخطورة . غير ان الاهمية الاشد عمقا على المدى

البعيد تتمثل فيما يجري تعليمه وتعلمه ـ أو فيما لا يجرى تعلمه . ومن الواضح ان الامكانية العملية لتنفيذه من حيث عدد المعلمين ، واستعداد المعلمين ، والقبول المحلي ، كانت موضع شك ، لأن الموارد المحلية المادية والبشرية هي التي تستخدم في هذا التنفيذ .

اننا نرى مشكلات الهند بصورة حية حين ننظر (على سبيل المثال) في توصيات لجنة للمناهج عام ١٩٧٧ ، اثناء وضع التفاصيل التي يجب أن تغطى (ضمن كل من المراحل) في نظام الـ « ١٠ + ٢ + ٣ » . لقد قيل لنا ان التلاميذ عليهم ان يتعلموا في « مدارس السنوات العشر » العناصر التالية : اللغات الثلاث (التي اشرنا اليها فيما سبق) بحسب الحاجات المحلية ، ثم الرياضيات ، وقدرا من الفيزياء ، وعلم الحياة ، وعلم الاجتماع ، اضافة الى التربية الرياضية ، والفنية ، والصحية ـ وخبرة في التربية العملية . ان ما يسوغ ادراج قدر من جميع هذه العناصر لن يكون وجوده صعبا في بلد مديني حسن الاوضاع ، الا انه ما من احد يستطيع أن يضمن تقديمه بصورة فعالة لكل فرد ـ أو لأي من الافراد ، في ظروف الهند . ان التربية المهنية (التي يقصد ادراجها بصورة أقوى في السنوات الاخيرة من مدرسة السنوات العشر) تكلف اربعة اضعاف ما يكلفه التعليم الكتبي او خمسة اضعافه . وهل يتقبله الأهل والتلاميذ ؟ لذلك ربما كان هناك توقع بأن بعض الحماسة الاولى ستفسح الطريق خلال وقت قصير للريبة ، وبذلك يتعرض مفهوم مدرسة السنوات العشر وبرنامجها كله للتشكك على نطاق واسع .

ولنفرض ان جميع التلاميذ المتوقعين تكدسوا في المدارس ، فكم من هذه المدارس تستطيع تقديم جميع هذه الاشياء ؟ ان جداول التوقيت في الهند تحسب عادة على اساس نصف ساعة او ما يزيد قليلا للحصة الدرسية الواحدة . فهل ستكون الاقسام التجديدية للمنهج تتابعا لمجرد شكليات عبر الاسبوع المكون من ٤٨ حصة دراسية ؟ أم انه يمكن تصميم استخدام آخر للاسبوع ذي الايام الخمسة ، التي يتشكل كل منها من خمس ساعات ؟ وهل يجب اعطاء تمهين التعليم ، الذي اعلن على الملأ ،

اولوية أكبر في المدرسة ذات السنوات العشر ؟ أم ان هذا التركيز يجب أن يأتي في فترة المعهد ذي السنتين الذي يتبع تلك المدرسة ؟

لقد تصور المخططون مسبقا أن نصف الذين يغادرون المدرسة ذات السنوات العشر على الاقل يمكن حثهم على الالتحاق بدراسات موجهة نحو العمل أثناء مرحلة « المعهد » ، بحيث يعدون أنفسهم للمهارات ذات المدى المتوسط والتي تحتاج اليها الهند امس الحاجة ــ وفي ذلك تحويل غير مباشر لمجموعات من الطلاب ربما كانت قدراتهم اقل من أن تناسب الدراسة الجامعية ، عن الجامعات المكتظة بدونهم ؟ الا انه حتى الآن تم اقناع ١٢ ٪ فقط من طلاب المدارس الثانوية (والذين لا يشكلون الا نسبة بسيطة من الفئة العمرية المقابلة) بالالتحاق بتدريب فني أو قبل ــ مهني على مستوى المعهد ذي السنتين . وهناك احصاء جديد لعموم الهند يعطي مجموعا للملتحقين بهذه المعاهد الفنية لا يتجاوز ٥٠,٠٠٠ طالب . ونتيجة لذلك حدث الكثير من المناقشات الاضافية حول علاقة الاعداد للعمل ببقية التعليم . وأيد بعضهم وضع هذا الاعداد خارج المنهاج كليا ، وبتوفير تقديمات له خارج المدرسة .

وهكذا لم يكن من المدهش أن نقرأ عن تقديم اقتراح باجراء مراجعة جديدة للبنية والمنهاج في المؤتمر الذي عقد بدلهي في كانون الاول/ديسمبر ١٩٧٧ ، وعن النظر في هذا الاقتراح بدقة طوال عام ١٩٧٨ . ومن المؤكد أن هذا التعديل لن يكون الاخير ، نظرا لأن المبادىء والمثل يجب أن تخضع للسياسة العملية . واذا أردنا الحق ، فان المشروع المعدل (لبنية ٨ + ٤ + ٣ مع اعادة تنظيم للمنهاج) جاء أقرب الى النظام المألوف خلال فترة طويلة قبل ادخال تجديد الـ ١٠ + ٢ + ٣ ، وللواقع المعاصر على السواء . فـ ٩٥٪ من المدارس تقوم في الارياف مع ٧٥٪ من الملتحقين ، وهي مزودة غالبا بمعلمين ضعيفي التأهيل . وفي عام ١٩٧٨ خسر التعليم النظامي ٧٥٪ من تلاميذه قبل أن ينهوا «المستوى ٨»، واكثر من ٩٠٪ منهم مع « المستوى ١٠ » . لذلك كان هدف تحقيق تعليم فعال لفترة ثماني سنوات اكثر واقعية . كما ان ادخال قدر أكبر من

العناصر او التركيزات « الفنية او المهنية » يمكن ان يجعل عددا اكبر من الطلاب يبقون في المدرسة حتى في هذا الوضع ، واذا ما تمكنت الخطة الخمسية التي تنتهي عام ١٩٨٤ من تحقيق « التعليم الابتدائي للجميع » حتى «المستوى ٨ » ، وفقا لمقاصدها ، فان اتمام مناهج ما تعنيه التربية الابتدائية لجميع الهنود قد يتطلب اتماما بنيويا لتلك المرحلة الابتدائية في حوالي سن الـ ١٤ . وهكذا تؤخذ بالحسبان ضمانات الدستور .

على ان هذا كله مجرد تخمينات بشأن المستقبل — من النموذج الذي استرسل فيه المربون الهنود قبل الاستقلال بزمن طويل . ذلك ان بنية مدرسية من نوع ٨ + ٤ + ٣ لا تعني بالضرورة اختصارا اثناء الممارسة الفعلية ، ما دام تحقيق حتى ثماني سنوات من الدراسة ما يزال هدفا بعيدا في معظم اجزاء الهند . وفي سبيل التأكد من أن السنوات الثمان من التعليم الابتدائي لن تكون منتهية — تغلق الباب في وجه دراسات لاحقة — وضعت ايضا خطط موسعة لما بعد المدرسة ولتربية الكبار . وهذا يعني في الهند بصورة خاصة توفير تقديمات للمدى العمري من ١٥ — ٣٥ . ومن المأمول أن تصل هذه التقديمات الى ١٠٠ مليون راشد . فقد جرى عام ١٩٧٨ تدشين برنامج قومي لتربية الكبار لهذا الغرض بمناسبة الاحتفال بالعيد الـ ١٩٠ لميلاد غاندي . ولكن دعونا نرجع الى المدارس .

داخل المدارس : انجازات وشكوك :

من المستحيل تقريبا رسم صورة تمثل المدرسة الهندية . فالعثور على تنوع واسع ما يزال سهلا حتى في مدينة تقدمية كثيفة السكان ، وعلى مستوى التعليم الابتدائي . فالمدارس البلدية (او المحلية) ، والمدارس المعانة ، والمؤسسات الاهلية يختلف بعضها عن بعض اشد الاختلاف بالضرورة ، تبعا لزبائنها ، والهيئة التعليمية فيها ، والاجور التي تتقاضاها ، وحجم تجهيزاتها . ومن حي لآخر في اي مدينة ، ومن منطقة لاخرى في كل ولاية تغير الظروف كليا ما الذي يجب ان يحدث .

ذلك أن الاهتمام الرئيسي يتمثل في جعل الاولاد يذهبون الى المدرسة ، وفي ابقائهم فيها مشغولين بما ينفع . وفي العديد من المدن ذات الحجم المعقول (لئلا نقول شيئا عن القرى التي يتميز بها التقليد الهندي) قد يجد الآباء من الضروري ، أو من الافضل ، ابقاء الطفل في المنزل أو في الحقول ، واذا جلب عمل الولد القليل من الروبيات الاضافية ، أو حتى القليل من الطعام ، فان هناك اغواء باستخدامه . هذه هي الخلفية التي نبدأ بها ، والتي يجب الا ننساها حين ننظر في الغياب والاخفاق في « الحصول على درجة أو شهادة » . اضف الى ذلك انه ما دام تقديم تعليم مجاني في الصفوف الابتدائية لم يصبح ممكنا في كل مكان ، فان العديدين من الاهالي الذين يُرغبون في حصول ابنائهم على التربية ، لا يرسلونهم الى المدرسة لا لشيء الا لانهم لا يستطيعون دفع تكاليفها .

الا ان هنالك ، من جهة اخرى ، الآباء الذين يستطيعون ارسال اولادهم الى المدارس والذين يعرفون ان المدرسة هي الوسيلة الاقوى لتحقيق حياة أكثر راحة ، وهؤلاء يتحمسون أشد الحماسة للقيام بذلك . وفي الممارسة العملية ، لا توجه المعلمة الكثير من الاسئلة حول اعمار الاولاد الذين يقع تعليمهم على عاتقها . وبالرغم من أن العمر المتوقع لدخول المدرسة هو سن السادسة ، فان غالبية الاولاد يكونون في السابعة ، في حين تكون قلة منهم تنتمي الى اسر عالية التطلع في سن الخامسة . وقد لا تعطي البنات اعمارهن اطلاقا . وهكذا فان « الصف الاول يمكن أن يضم البنين والبنات الذي ينتمون الى أكثر الخلائط تنوعا من جميع الجوانب . وبالرغم من أن الصفوف يجب الا تضم ، من حيث المبدأ ، أكثر من ٣٠ ولدا ، فهي في الواقع قد تحتوي عددا يزيد على ذلك . وهناك احتمال كبير في المدن في أن يحتشد الاولاد مرصوصين على المقاعد الخشبية الطويلة ، وفي مدن الارياف في أن يجلسوا مجتمعين على فراش ، وفي القرى الفقيرة في أن يكتفوا بالجلوس أو الوقوف ، وأن يكون الصبيان الصغار عراة من الرأس حتى الخصر .

ان عددا كبيرا من المدارس يعمل بحسب المبدأ المتمثل في أن لكل

اربعة صفوف ثلاثة من المعلمين . وهناك اعتماد كبير على العرفاء لمساعدة المعلمين ، وهؤلاء في العادة أولاد في عمر زملائهم في الصف ، الا انهم يؤدون العمل بشكل أفضل . اما الامكنــة التي تشغلها المدارس فهي تتراوح بالطبع بين المباني الحديثة ، والمنشآت القروية التي تتكون من سقف يقوم على اربعــة أعمدة ، أو حتى جذع شــجرة مارك هوبكنز Mark Hopkins (*) الذي يضرب به المثل . والشيء نفسه ينطبق على التجهيزات . فمعلمو المدن يحصلون على سبورة وكتب ، في حين يحصل الاولاد على الواح اردوازية ، أو صفائــح قصديرية مطليــة ، أو قطــع خشبية مستطيلة للكتابة . الا أن المدارس « الاساسية » في القــرى البعيدة قد تضطر الى ممارسة الكتابة على الرمل . كما أن المــدى الواســع نفسه يمكن ان يوجد في صفوف المعلمين ، فقد نصادف سيدة شابة عالية التربية ترتدي ساريا جميلا ، أو رجلا كهلا هزيلا يهمل حلاقة ذقنه ، أو اي شيء بينهما . وهناك امثلة معروفة لمعلمين يعملون بعض الوقت في الزراعة ، أو يكسبون ما يكفي لمعيشتهم خارج المدرسة بطريقة اخرى . فالمشكلات التي يواجهها المربون الهنود متشعبة جدا وعلاجها عسير جدا .

ان الدوام المدرسي للاولاد يمكن ان يبدأ في الســاعة التاسعة أو التاسعة والنصف صباحا في المدن شتاء ، ولكنه قد يبــدأ احيانا في السادسة والنصف أو السابعة في حرارة الصيف الخانقــة . وعلى المعلمة أداء ما يتوجب على المعلمين في كل مكان ، أعني مهمة حافلة بالتكرار في تعليم القراءة . الا انها نظرا لتجهيزاتها المادية الضئيلة لا تكاد تأمل في عمل ما يزيد على استعمال تقليد « الحكك والكلام » — فهي تكتب الحروف ، وتنطق بالاصوات ، وتجعل الصف يردد وراءها في كورس . وفي نهاية السنة الاولى ، يتوقع من الاولاد ان يكونوا قادرين على قراءة أصوات الكتابــة الديفاناجارية « Devanagari » ، التي يزيــد في تعقيدها ، على كل حال ، ان الكلمات يجب أن يتصل بعضها ببعض

(*) مارك هوبكنز (١٨٠٢ — ١٨٨٧) ، راهب ومرب امريكي (المترجمة) .

صوتيا اثناء التمرين لتوضيح المراس الفعلي للحديث اليومي بدلا من الاكتفاء بعرض نظري حول الكيفية التي يجب ان تنطق بها الكلمات المفردة . وهو انجاز غير قليل ! الا انه قد لا يكون هناك كثير من التمرين على الكتابة .

غير أن الاولاد يضمون العديدين ممن يشكلون حافزا قويا للآخرين في اجتياز الصفوف مع التطلع الى « الترفيعات المزدوجة » . ومن الطبيعي أن يدفع الآباء والمعلمون هؤلاء الاولاد الى الامام . ان المدى الكامل للصفوف في المدرستين الابتدائية والثانوية (ومن ضمنه ، على الاخص ، السنتان الجديدتان في « المعهد » او المعهد « المتوسط » القديم) ، يجب ان يشغل التلاميذ حتى سن الـ ١٨ على الاقل ، الا أن هناك حالات عديدة يكون فيها الصغار اللامعون جاهزين للامتحانات الثانوية النهائية في سن الـ ١٥ أو أبكر من ذلك . على أنه لا يسمح لهم رسميا بالوصول الى شهادة نهاية الدراسة قبل سن الـ ١٤ (وهذا التشريع ذو دلالة بحد ذاته) ، ومع ذلك فان عمر الولد ، كما رأينا ، لا يعطى دائما بصورة صحيحة . وهكذا يدخل العديدون « الجامعة » او « المعهد الذي يمنح شهادات » في حوالي الـ ١٦ .

وحين ناخذ بالحسبان الواقع المتمثل في أن صفين دراسيين ، بل وحتى معلمين ، يمكن أن يشغلا غرفة واحدة معا ، نتحقق من أن مشكلات من النوع الاداري ، لا تقل اثرا عن التقاليد ، تلقي بكل ثقلها لابقاء الشكلية في التعليم . ففي المدرسة « المتوسطة » أو « الابتدائية العليا » ، بعد عمر الـ ١١ ، يسمح للصفوف بأن تضم ٤٠ تلميذا او اكثر في مناطق تحرص على أن تبقى الصفوف الابتدائية أصغر حجما . وفي الصف النهائي الذي يعد «للقبول في الجامعة» يمكن أن يوجد خمسون طالبا . وهذا الاتجاه الى السماح للصفوف العليا بأن تكون أكثر ازدحاما ، يبين بحد ذاته مدى انتشار التعليم الكتبي والعرض الشكلي في التدريب التقليدي للمهن ذات الياقات البيضاء . وهذا فان كل ما يتوقع في هذه الظروف يتمثل في التعلم الحرفي (الصم) والمنهاج غير

الواقعي ـ ويلخص أحد الملاحظين الامر كله في واقعة مفادها أن طالبات احد الصفوف العليا في أكاديمية غير مختلطة كن يشغلن انفسهن بعد ظهر يوم قائظ بتعلم قصيدة شكسبير (بالانكليزية) ، التي يقول مطلعها :

هل اشبهك بيوم صيف ؟

لانت اشد بهجة واعتدالا

لذلك ليس من المدهش أن عددا كبيرا من الاولاد الذين ينجحون في اتمام المدرسة الابتدائية لا يتابعون دراستهم بعد عمر الـ ١١ . على أنه عندما حصلت الهند على استقلالها عام ١٩٤٧ ، كانت نسبة الاولاد في سن ٦ ـ ١١ الذين يتعلمون في مدرسة من نوع ما في حدود ٣٠ ٪ . ولكن النسبة ارتفعت بعد خمس سنوات الى ٤٥ ٪ . واستمرت النسبة في الزيادة ، وتضاعف الطلاب المداومون ثلاث مرات في العقد الخامس . ثم تضاعف مرتين تقريبا اثناء الستينيات . ومن هنا ، فانه حتى الرقم المعطى عام ١٩٧٨ والذي يدل على أن المتخلفين عن المدرسة كانوا يشكلون آنذاك ٢٠ ٪ من الفئة العمرية ٦ ـ ١١ ، يبدو اقل كآبة ، وبخاصة حين نعلم ان معظم هؤلاء من البنات . ان ذلك يشكل تحسنا ضخما بالقياس الى احصاء ١٩٥٢ الذي يشير الى ان المتخلفين يزيدون على النصف . الا انه يجعل من الضروري قطع مسافة طويلة قبل تحقيق خطة كوثاري الرامية الى انجاز التحاق كامل حتى سن الـ ١١ بحلول عام ١٩٧٩ ، والتحاق كامل حتى حوالي سن الـ ١٤ بحلول عام ١٩٨٤ . ويستمر الهدر (التسرب) ، والغياب المتقطع في كونهما يمثلان مشكلات حادة . على أن هذه المشكلات لا يمكن أن تنفصل عن مسائل الوصول الى التربية ، وتكاليفها بالنسبة للعديد من العائلات حتى لو كانت مجانية بحد ذاتها ، وعدم صلتها بالحياة ـ عدم صلتها بالفعل ، أو في نظر الاهل والتلاميذ . وفي جميع الاحوال ، كيف يمكن فرض الدوام الالزامي ؟

ان آفاقه يجب أن تختلف من ولاية الى ولاية ، ومن مكان لمكان ، ويتوقف الكير على توافر المعلمين المناسبين .

ان المعلمين في القرى يحصلون على اجور قليلة جدا ، لذلك يصعب استئجار معلمين للعمل هناك ، حتى ولو رغب ساكنو المدن في عزل انفسهم في القرى ، ومعظمهم لا يرغب في ذلك . لذلك كان العديد من معلمي القرى يؤخذون من بين الحاصلين على دراسة ثانوية من الفتيان والفتيات ، أو ممن هم افضل قليلا . وبالرغم من أن بعضهم يتمتعون بالكفاءة والمبادرة ، فان ذلك لا يمكن أن يقال عن معظمهم . كما ان معنوياتهم ومكانتهم الاجتماعية ينقصها الكثير . وفي جميع الظروف المثبطة للعزم هذه ، يتحقق انجاز كبير بتعيين حوالي ٣٠٠٠٠ الى ٥٠٠٠٠ معلم جديد سنويا ، ولكن كل تقرير يشدد على الحاجة الى المعلمين المدربين — المعلمين الافضل تدريبا ، والاكثر تكيفا مع حاجات الهند المتميزة . اما المعايير المستخدمة بالنسبة للعديدين في الماضي فقد تمثلت في التفكير بمتابعة التعليم العالي .

ومع ذلك ، فحتى الاحصائيات المقدمة عن « التعليم العالي » ، ضمن أي معنى طبيعي مفهوم في جميع بلدان العالم ، ليست موثوقة بدرجة كبيرة . فلو اخذنا المؤسسات المعترف بها رسميا في الهند على انها جامعات ، رأينا ان عددها كان ٦٢ عام ١٩٥٦ ، و٨٣ عام ١٩٧١ ، و ١٠٢ عام ١٩٧٧ ، الا أن هذا العدد المتزايد ليس كله من النوع الشديد التميز ، كما بين تقرير لجنة كوثاري بوضوح . لقد ذكرنا فيما سبق أن العديد من الطلاب الذي يعدون للحصول على درجة جامعية لا يذهبون اطلاقا الى الجامعة التي سيحصلون يوما ما على شهادتها ، بل يداومون في معهد يتبع بصورة فضفاضة جامعة تشرف على الامتحانات . وهكذا فان بعض « المعاهد التي تمنح شهادات » لا تزيد في الواقع على كونها « مدارس ثانوية عليا » تستبقي بعض طلابها فترة تكفي للتقدم الى الامتحانات الجامعية للتخرج . كما ان ما يتوافر فيها من تسهيلات للدراسة ومن مكتبات يمكن أن يدهش العديدين .

فالمناقشة والدراسة المستقلة قد تكونان نباتات غريبة في الهند . والاذعان في سبيل الحصول على رضا المعلم يرتدي اهمية بالغة في كل مكان . كما ان التنافس على المراكز المتواضعة لا يشجع الطلاب على التمرد ــ حتى لو كانت الروح الهندية تؤيده . وفي جميع هذه الظروف، من الارجح ان تزداد اهمية المدرسة الاهلية الجيدة (التي كثيرا ما تزيد الاجور التي تتقاضاها من اجل التعليم والسكن الداخلي ، عن المرتب المتوسط لمعلم مدرسة ثانوية متخرج في الجامعة) .

وحين ننتقل الى موضوع اللا امية ــ التي ينظر اليها عادة بصفتها مؤشرا للتعليم المناسب ــ نرى ان هناك اختلافات كبيرة بين المناطق ، وبين المدينة والريف . ويمكننا ان نقول بصورة عامة ، ان عدد الرجال الذين يقرأون يزيد عن عدد النساء ، بالرغم من صعوبة الحصول على احصاءات صحيحة للا امية المحتفظ بها واللا امية الفعالة . لقد كانت النسبة العامة المقدرة للا امية عام ١٩٧١ وهي ٢٩٫٣ ٪ ناتجة عن زيادة الالتحاق بالمدرسة والتزايد الطبيعي للاولاد ، والكنه حتى ذلك الوقت تزايد عدد الاميين بما يقارب اربعة ملايين سنويا الى ٣٠٩ مليونا . ويبدو ان المد قد انحسر الآن ، وبخاصة اذا ركزنا على الاحصاءات الخاصة بالراشدين (فوق سن الـ ١٤) ، والذين يبلغ عدد الاميين في صفوفهم حوالي ٢١٢ مليونا . وكما بينا سابقا ، فان ٩٨٫٢ مليونا حتى ضمن المدى العمري ١٥ ــ ٣٥ كانوا اميين عام ١٩٧٨ . فاللا امية الاساسية التي تحصل في المدرسة لا يحتفظ بها دائما في الحياة الراشدة مثل اللا امية الفعالة ، وعلى كل حال فان العديدين من الاولاد لا يداومون في المدرسة ، أو يداومون بصورة متقطعة . وقد اكتفى موظفو الاحصاء أو المعلمون في القرى في استجوابهم عن اللا امية بكلمة « نعم » احيانا دون تمحيص . لذلك اتخذت بعض السلطات موقفا اشد من مشكلات اللا امية في فترة الاستقلال ، باعلانها عن انه عشية الاستقلال ، كانت نسبة الذين ذهبوا الى المدارس تقتصر على ٢٥ ٪ ، ونسبة القادرين على القراءة ١٥٪ فقط ، ونسبة القادرين فعلا على القراءة والكتابة ١٠ ٪ فقط .

ان العديد من المحن في الهند تعزى الى البريطانيين ، وهذا العزو ليس بمدهش في بلد استقل حديثا ، بالرغم من أن الرأي العام يعترف الآن بظهور مزايا عديدة في اثناء فترة الحكم البريطاني للهند ـ ليس اقلها أثر التقنية والعلم ، واللغة العالمية ، والافكار المتحررة النقدية . انه لمدهش ومفيد حقا ان نرى كيف أصبح العديد من الهنود منذ ١٩٤٧ يقدرون بعض الاسهامات البريطانية ، وهو تطور يمنحهم من الثقة بقدر ما يمنح البريطانيين. الا أن التربية، كما نمت تحت الحكم الامبراطوري، انتقدت بحق لكونها ناقصة في اهدافها وطرائقها ، ولانها اعطت الهنود القليل القليل .

لقد تميز الحكم البريطاني الامبراطوري عادة بترك السكان الوطنيين يطورون ثقافتهم الخاصة . فترك الدين وانظمة أخرى للحياة مع اقل قدر ممكن من التدخل ، شريطة أن توفر له الهدوء . الا أن لهذا التسامح آثاره السلبية . ففي عام ١٨٣٥ (وقبل ان تصبح الهند ملكا للتاج البريطاني كما يجب ان يلاحظ) ، ادخل اللورد ماكولي Macaulay اللغة الانكليزية بصفتها أداة التعليم في المدارس قاصدا تزويد الادارة بالكتبة الهنود والاداريين الثانويين . وقد سيطر على التربية الهندية منذ ذلك الحين طراز ذوي الياقات البيضاء ، والتعليم القائم على حفظ الكتب وتكديس المعلومات ، بهدف اعطاء مكانة اجتماعيـة ومهنية اكثر من التشجيع على الفهم وتكوين الشخصية . كان ذلك التعليم موجها لموظفين . وعندما يلام البريطانيون على هذه النقائص ، ينسى معظم الهنود ، على كل حال ، أن التعليم الثانوي كان متوافرا لهم في بلدهم مع معونة مقتطعة من الضريبة في ظل التشريع البريطاني قبل أن يتوافر بالشكل نفسه في بريطانيا . فقد كان من الممكن للتربية والتطور التقني والحراك في بريطانيا ان تستفيد لو أن المملكة المتحدة اقتفت مثال ادارييها المغتربين في الهند ـ ولو كان التعليم كتبيا ضمن أسلوب تلك الازمنة .

على أن التقوقع ضمن الكتب والاعداد الذاتي الضعيف من أجل

البحث عن عمل ، ليسا مقصورين على نظام تعليمي بعينه على كل حال . لقد كانا في الحقيقة من الخصائص التي تميزت بها مدارس الهند وغيرها من مدارس الشرق منذ عهود قديمة جدا ، كما يعترف الهنود سريعا حين يهاجمون المتحذلقين الكلاسكيين ، وانصار السنسكريتية ، ومن شابههم ، على أن التفتيش عن كبش للفداء لا يجدي نفعا . وعلينا ان نعترف بصراحة بأنه حتى زمن الاستقلال كان هناك القليل من الابتعاد عن خضوع التلميذ القانع المطيع من طراز ذوي الياقات البيضاء . وكانت هناك حاجة ماسة الى تعليم يدب فيه النشاط ويرتبط بالحياة الهندية ، في المستوى الابتدائي على الاخص .

هذا هو السبب الذي جعل برنامج « التربية الاساسية » الذي سانده غاندي ضمن « مخطط وارد Wardha Scheme » عام ١٩٣٧ ، يحظى بتأييد قوي من مربين عديدين ، بالرغم من أنه شكل مفاجأة كبرى حين أعلن للمرة الاولى . فشعارات مثل الاخلاص للحياة اليومية ، والعمل التعاوني لاعضاء الجماعة ، وما الى ذلك ، لا يمكنها الا الارتباط بالقرية ضمن السياق الهندي . وهذا القيد شعر به عديدون فيما بعد على انه رباط يجب أن تعمل التطورات الحديثة على فكه ، الا ان بعضا من عناصر مخطط غاندي أصبحت جزءا من السياسة القومية . وبحلول عام ١٩٥٣ كانت هناك ٤٥٠٠٠ « مدرسة أساسية » ، انتشر معظمها في ولاية بيهار ـ وهي منطقة شديدة الفقر ، حلت بها كوارث الجفاف منذ ذلك الحين . ويبدو مؤكدا ان مثال غاندي القديم قد تلاشى الآن ، وأعطي الانتباه الآن بدرجة اكبر للعلوم الاساسية ولتحديثات أخرى بدلا من الطراز « الاساسي » الريفي .

من التربية الابتدائية الى الثانوية :

ان ما يتعلمه الاولاد بين اعمار السادسة وال ١١ يرتدي اهمية خاصة في الهند . وبغض النظر عن الاستجابة الطبيعية للاطفال التي تجعل هذه الفترة شديدة الحساسية في اي نظام مدرسي ، فان على

المعلم الهندي ان يأخذ بالحسبان العديد من العوامل التي يتوقف عليها مستقبل هؤلاء الصبيان والبنات . وقد يقرر ، على سبيل المثال ، الا يدفع اللامعين منهم الى الامام لاغراض الامتحان (ضد ضغط الاهل غالبا) . فهناك ممارسة شائعة حتى الآن في مناطق عديدة تسمح للاولاد الناجحين « بالترفيعات المزدوجة » بحيث ينتقلون الى صف اعلى اذا ما تمكنوا من العمل المحدد للصف الذين يوجدون فيه . وهكذا فان الصبي او البنت المتفوقين ربما اصبحا جاهزين لمغادرة المدرسة الابتدائية في سن العاشرة أو الـ ٩ بدلا من ١١ .

وإذا كان التلاميذ على قدر من الحظ فقد ينتقلون الى مدرسة متوسطة أو ابتدائية عليا . ومن جهة اخرى ، مايزال الكثير من الاولاد يتركون المدرسة في هذا الوقت ، لان آباءهم لا يستطيعون دفع أجور المدرسة المتوسطة ، أو لان الآباء لا يرون ذلك مناسبا وهم يحتاجون الى عمل الولد ، أو لان التلميذ بنت ستتزوج قريبا وتخرج من عهدة اهلها . بل ان المربين الهنود أنفسهم يتحدثون أحيانا عن بناتهن بهذا الاسلوب في سن تكون فيه البنات الغربيات في بداية دراستهن الثانوية . وحين نتحدث عن النساء الهنديات ، نتحدث غالبا عن بنات يمكننا تصنيفهن في عداد الاولاد .

وهكذا فان النظرة والتعليم الذي يقدمه المعلمون في المدارس الابتدائية الهندية يكتسب اهمية حيوية في تحديد التغير الاجتماعي أو اعاقته . ومما يبعث على السرور في الحقيقة انجاز هذا القدر الكبير من التقدم نحو تربية متكاملة ، موجهة للحياة ، للبنين والبنات تحت سن الـ ١١ . وانه لشيء رائع ان يكون البنات والبنين في المدرسة معا ، الا ان تقبل الجمهور للمدارس المختلطة اقل من تقبله للمدارس ذات الجنس الواحد (كما هي الحال في النواحي الكاثوليكية من أوربا) . لذلك كانت المدارس المختلطة توجد بصورة اكبر في القرى التي لاتستطيع توفير مدرستين . ولكن اثرها سيكون اعظم في هذه الامكنة بالذات .

على أن اعجابنا بالتربية الاكثر اتصالا بالواقع والاقل تركيزا على اصم الكتب ، يجب الا يجعلنا ننسى بعض النتائج غير المرغوب فيها ، والتي يمكن ان تنجم عنها ، وبخاصة في الهند . فهي قد تعني ان الاولاد الذين افادوا منها سيكونون أقل حظا في ظروف التنافس التي تنطوي عليها المرحلة الثانوية . والوسيلة الوحيدة الواضحة للهروب من القطاع التقليدي للعمل الى القطاع « الحديث » (العمل الذي يعد بمرتب وآفاق) بالنسبة لمعظم الناس في البلدان النامية هو « اجتياز أو تعذيب» المدرسة الثانوية وامتحاناتها . ذلك ان بين القطاعين التقليدي والحديث جرف شديد الانحدار ، كماقال ر.ب. دور R. P. Dore لا يستطيع أحد تسلقه الا بمساعدة سلسلة من الشهادات . ومعظم القرويين الهنود في الحقيقة يفكرون بأن « التربية الاساسية » لا تعطي اولادهم الا التربية التي تديم مكانتهم بصفتهم مزارعين أو حرفيين بسطاء ، في حين ان الذين حصلوا على تعليم تقليدي يجدون طريقهم الى كسب الاعمال ، والحصول على الدراسات الرامية الى جمع المعلومات في النموذج القديم من المدارس الثانوية .

كان العديد من المدارس الثانوية في الهند يتمثل في مدارس تبشيرية ينشئها الاوربيون ، ويداوم فيها الهنود من مختلف الطوائف (ولم يتحول منهم للمسيحية الا القليل) . لقد أدى المبشرون خدمة جيدة للتربية الهندية ، ولو كانت مدارسهم في معظم الاحيان على قدر من الصورية المدرسية يعادل اكثر المدارس محافظة في اوربا . فالمثال الشخصي للمبشرين يشكل دليلا على المثل الغربية أفضل من العناصر التي يعلمونها . الا انه مع غلاء الاسعار ومصاعب أخرى ، أصبح من العسير على المبشرين تلبية متطلبات التربية الثانوية . وهكذا تزايد عدد المدارس الحكومية (التي تديرها حكومات الولايات) والمدارس التي تحصل على معونات حكومية ، وتمول جزئيا من الضرائب المحلية والاجور التي يدفعها الطلاب ، الا ان سرعة هذا التزايد غير كافية . كما ان المدارس المعانة في كل من الولايات لا تعتمد سلما موحدا لاجور المعلمين بحسب شهاداتهم

وخبراتهم . لذلك ، كان من الواضح ، وجود فروق كبيرة في المستويات، بالرغم من ان جميع المدارس تعد للامتحانات والشهادات نفسها . الا ان التربية الهندية تنزع في هذا المجال ايضا الى زيادة المركزية لا الى الاقلال منها . غير ان الطريق لذلك مايزال طويلا . ففي احدى الولايات ، على سبيل المثال ، كان هناك حديثا ٦٤ تدرجا ممكنا للمرتبات ومستويات المكانة . والولايات الاثنتان والعشرون ، والاراضي الاتحادية يختلف بعضها عن بعض بالطبع .

على ان علينا الا نقلل من شان « اليد الخفية » لمناهج القطاع الخاص أو الاهلي ، ذلك القطاع الذي يضم حتى ١٧ ٪ من الملتحقين بالمدرسة الابتدائية ، ونسبة أعلى من الملتحقين بالمستوى الثانوي . فالمدارس الاهلية التي تحظى في الهند برعاية الاهل الميسورين الطموحين ، كما هي في البلدان الاخرى ، تمارس قيدا غير مرئي في وجه الرغبة الرسمية لاصلاح المدارس ومناهجها في القطاع العام ــ وبخاصة حين يكون التزاحم على الشهادات والترفيعات يرتدي اهمية قصوى .

من المدرسة الى الجامعة او المعهد :

ان المدارس الابتدائية في البلدان الغربية او الشمالية يتوقع منها ان يكون لها طابعها المتميز ، ومسوغاتها الذاتية في تشجيع الولد على استكشاف عالمه واداء المهمة الخاصة بتعريفه بمهارات التعلم وطرقه في حدود مستواه ، وضمن شروطه الخاصة . كما انه ينظر للتربية الثانوية على انها تمتلك حقها التام في توسيع ذلك التعلم الاول تدريجا الى حقول جديدة ومهارات اكثر دقة ـ تسوغ ايضا بحسب السياق والفرص المحلية .

الا ان المربين المحترفين نادرا ما نظروا الى عالم الفقراء اينما كان ــ وبخاصة في البلدان النامية ــ على انه يتضمن قيمه التربوية الخاصة ، حتى على سبيل الاضافة او التعزيز . لقد شغلوا انفسهم عادة بنقل « ثقافة » يعدونها متسمة بقدر اكبر من الصقل ، وقد تكون كذلك أو

لا تكون ، ولكن مشكلة ضمان قبولها او تشجيع أهل البلد على تطوير بدائل لها لم تواجه بجدية حتى الستينيات كما يخيل لنا . ومن نتائج ذلك انه في حين كان من أثر التقدم وتضاعف التعليم في البلدان الميسورة أن المصلحين التربويين تشجعوا على دمج القسم الاول من التعليم الثانوي مع التربية الاساسية المقدمة في المدرسة الابتدائية ، ونذر كلا القسمين لاستكشاف الحياة حول المدرسة ، فان معظم الناس في البلدان الاقل حظا مايزالون ينظرون الى التعليم الابتدائي ذاته على أنه منفصل عن الحياة التقليدية ، والى التعليم الثانوي على انه مختلف تماما من حيث النوع والغرض عن الحياة العادية والمدارس « الابتدائية » على السواء .

ومن المحتمل بحسب هذه النظرة ان تكون المدرسة الثانوية أكثر رقيا من حيث الصفة الانسانية لما تعلمه ، الا أن فضلها الاساسي يعود الى أنها تقدم فرصا « للنجاح في الحياة » . انها تفسح الطريق لاعمال افضل ، وقد يحدث ذلك مع منحها الشهادات في حلقة او اثنتين أثناء المرحلة الثانوية وفي نهايتها . غير أن اهميتها الكبرى تنبع من كونها يمكن أن تقود الى المعهد او الجامعة ــ وهذا هو غرض المدرسة الثانوية في نظر الكثيرين . واذا اردنا الصدق في الحقيقة ، هذا هو المسوغ الوحيد للكثير مما يضمه المنهاج في البرامج الثانوية التي لم تخضع للاصلاح في بلدان عديدة .

لذلك لم يكن مدهشا ، انمحاولات حديثة متعددة في الهند في سبيل جعل منهاج المدرسة الثانوية ذات تسويغ ذاتي ، او منأجل ادراج عناصر في مدارس « السنوات العشر » أو « السنوات الثماني » ، توسع ماقدم في المدارس الابتدائية وتجعله أكثر واقعية بلغة الحياة اليومية ؛ أن هذه المحاولات قوبلت بالمعارضة حتى على مستوى المرحلة « المتوسطة » أو « الثانوية الدنيا » (أي حتى حوالي سن الـ ١٤ أو ١٦ ، بحسبالصيغة التي تم تبنيها) . ولهذه الاسباب التي شرحناها للتو ، يصعب على معظم الآباء والمعلمين الهنود قبول المناهج المرتبطة بالحياة ، حتى ولو كان الجميع يبقون في المدرسة حتى ذلك العمر . الا انه في الوضع الحالي ،

مع استمرار أقلية في التربية الثانوية ـ ومع كون أفضل المدارس الثانوية تتقاضى أجورا ـ يترك أمام الهنود تصور واحد للمدرسة الثانوية ، وهو دورها التقليدي بصفتها دهليزا للمعهد او الجامعة ، وبالتالي الى اسلوب حياة اوقى كليا ضمن القطاع « الحديث » المأجور للاقتصاد .

وجدير بالذكر انه قبل أن تركز صيغة « ١٠ + ٢ + ٣ » أنظار الهنود رسميا على معايير جديدة في معظم المدن الميسورة ، والولايات ، والمحافل الفدرالية، كانت الممارسة التقليدية تنقل نخبةمنتقاة من الطلاب بدءا من سن الـ ١٧ وسطيا ، اوحتى يصبحوا جاهزين «للمعهد المتوسط» حيث يستطيعون الدوام سنتين اخريين في الاعداد اما للجامعة أو «للمعهد الذي يمنح شهادات » . وكانت المساقات الدراسية في تلك الجامعات والمعاهد تستمر سنتين أخريين . وهكذا فان نمط الـ « ١٠+ ٢ + ٣ » (أو شكله الآخر « ٨ + ٤ + ٣ ») يغطي مجموع الفترة الزمنية نفسها التي كانت تغطيها الصيغة السابقة لخطة كوثاري ، الا أنه يمد « التعليم العالي » سنة واحدة بحيث يصبح ثلاث سنوات ، ويعطي سنة اضافية للمرحلة الثانوية .

على أن النمطين ، القديم والحديث ، يستمران في الوجود معا ، لا لان الولايات يختلف بعضها عن بعض من حيث التشريع فحسب ، بل لان الغالبية الساحقة « للمعاهد » ماتزال أهلية . وهي ، كما رأينا سابقا لاتزيد غالبا عن كونها امتدادا لمدرسة متميزة (يمكن أن تكون مستمرة في الارتباط بها حتى ولو نالت التكريم بحصولها على تسمية « معهد ذي شهادة ») . فالجامعات نفسها في الهند قبلت دائما العديد من الطلاب دون عمر الـ ١٨ (بل ودون الـ ١٦) اذا كانوا قد دفعوا الى الامام بـ « ترفيعات مزدوجة » .

يعود انشاء جامعات كلكوتا ومدراس وبومباي الى عام ١٨٥٧ ، الا أن جامعات اخرى مختلفة أشد الاختلاف من حيث الطابع والمكانة ، نمت فيما بعد لتلبية الطلب المتزايد على التعليم العالي . وهناك جامعات قليلة

وبعض مراكز البحث المتقدمة تمول من الحكومة المركزية . كما أن هنـاك جامعات توفر اقامة داخلية ، وأخرى تعنى بالتدريس النهاري فقط ، واخرى تقصر عملها على الامتحان . ومن المستحيل تماما اصدار حكـم موثوق بشأن الجامعات الهندية عامة ، باستثناء ان الهنود انفسهم ليسوا راضين عن معظمها . فهي كلها مزدحمة بالطلاب . والتدريس فيها مجرد بعيد الصلة بالمتعلمين والحياة . ويترفع الاساتذة والمحاضرون غالبا عن التحدث الى الطلاب . وموضوعات الدراسة التي تجـري الامتحانات بصددها بصورة نموذجية تعكس اهداف الجامعات . والدراسات التي يرجح أن تقود الى المهن الادارية غير العملية هي التي يتصف الاقبـال عليها باكبر قدر من الحماسة . اما الطلاب فقد يكونون شديدي العوز ، يعيش معظمهم عيشـة كفاف ، ان لم تكن عيشـة حرمان . ومن الشـائع ان يتكل الطلاب في نفقاتهم اثناء سنوات الدراسة الجامعية الثلاث أو اكثر على بعض الاقرباء (وغالبا ما يكون هؤلاء بعيدي القربى) ، مما يجعلهم مدينين لهم لفترة طويلة . لذلك كثيرا ما يشعر الطلاب بالرفض والقلق ، وهذا ما يساعد في تفسير عدم الانضباط الذي تتكرر الشكوى منـه ، والذي يحسن بعض السياسيين المتصلين بالجماهير استغلاله . فكـل سنة تقريبا تقوم مشاغبات او مظاهرات بشأن نتائج الامتحانات .

ويمكننا ان نشير بصورة عابرة بانه حتى العلوم تعد غالبا نوعـا مـن الدراسات التي لا تضطر المرء الى استخدام يديه في العمل . فخلافـا لمعظم الطلاب الامريكيين ، ينظر الهنود الى العلوم مـن زاوية المختبـر النظيفة والقيادة ذات السترة البيضاء . على انه بالرغم من هذه الاخطاء تقف الجامعات الهندية في مقدمة تقدم بلدها باتجاه التصنيع والتحديث، وعلينا الا نتوقع وجود الجو الجامعي المنبسط الذي تتميز به البلـدان الغربية الغنية في بلد يقف النجاح فيه على قمة ، دونها هاوية يؤدي السقوط فيها بسهولة الى الاملاق .

ان الهنود لا يحتاجون الى اكثر من عيونهم وأنوفهم ليتذكروا مايعنيه الفشل الاكاديمي لهم . فهم يعيشون في بلد تحمل فيه اقسى الاثقال على

ظهور البشر . والبديل،الذي ربما يبدو لهم للصف الكئيب، هو القرية المملوءة بالاولاد انصاف العراة تحت الشمس اللاهبة ، وبركة القرية الخضراء التي يتمرغ فيها الجاموس ، وحقل الارز النتن الذي تجتازه صفوف المزارعين الذين يزرعون الارز ، مغمورين في القذر حتى الركبتين، أو الهضاب الوعرة التي تردد مواكبها الصلوات دون انقطاع تسبح بحمد « براهما ، الجوهرة والنيلوفر » . لذلك ليس من المدهش ان يجد الاهل والمعلمون والمصلحون صعوبة في اعادة توجيه انفسهم ، أو انهم اذا تمكنوا من ذلك ، يبقون خائفين من اعاقة نجاح ابنائهم .

تبين التقارير الرسمية (مثل التعداد) وجود عدد كبير من « مدارس التدريب » (١١٣٨) و « معاهد التدريب » (٢٠٣) . والمعاهد الاخيرة خاصة بالمعلمين ، أماالاولى فهي للمهن الفنية والتجارية بصورة رئيسة . أما نظام التعليم العالي بكل معنى الكلمة فهو يستند الى حوالي ٤٥٠٠ « معهد ذو شهادة » أشرنا اليها للتو والى ما يزيد على ١٠٠ جامعة عام ١٩٧٧ ، وهناك أيضا عدد من المؤسسات المتقدمة الجديرة بمرتبة الشرف في الحقول التقنية والعلمية ، تتمتع بمكانة جامعية . على أن ما يلفت انتباه الاوربي الغربي . هو غياب تلك الانواع المتعددة من المعاهد والمدارس الفنية التي تقع دون الجامعة ولكنها عملية جدا ، وهي تغطي في اوربا الغربية المدى المكون من السنوات الاخيرة في التعليم الثانوي والسنوات الاولى في التعليم العالي . لقد اقترحت لجان عموم الهند في عامي ١٩٥٣ و ١٩٦٦ في الحقيقة ان المدارس الثانوية المهنية العليا يجب أن تؤدي للهند ما ادته لالمانيا ، والنمسا ، والدنمارك ، والعديد من البلدان المتقدمة الاخرى ، ولكن يبدو أن الهند تفضل ان تطلق على كل هذا العمل أو معظمه اسم « التعليم العالي » ـ بغض النظر عن مستواه أو مستوى طلابه . لذلك كان هناك تفاوت خطير .

ان بطالة الخريجين اصابت الهند وعددا آخر من البلدان ذات الدخل المنخفض قبل أن تتضح الظاهرة في البلدان الغنية . وقد بلغت أحيانا نسبا مؤذية أقرب ما تكون الى مرض شبه عضال ذي دلالة اجتماعية

وسياسية شديدة العمق . فحين يتبين ان غرض الجامعات ينحصر في ضمانها وصول « الطبقة الحاكمة » الى الاعمال المفضلة ، من خلال قيامها بتدريس « الموضوعات » النبيلة ، فـان احتمال كونهـا منفصلة عـن الحاجات والمشكلات الاجتماعية يمكن الا يلقى نقدا . الا ان هذا الابتعاد لم يعد مقبولا ، كما ان الصلة الظاهرية لمحتوى التعليم لا تستطيع ضمان أعمال لاولئك الذين لا يستطيع اقتصاد البلد امتصاصهم . ومن هنا ياتي « نزف الادمغة » باتجاه البلدان الصناعية ، ذلك النزف الذي ياخـذ العديد من اولئك الذين تمس الحاجة اليهم ــ مثل الاطباء والتقنيين ــ بعيدا عن بلدهـم .

وما الذي يترك للباقين ؟ ربما لم يكن امامهم الا الاعما ل الكتابيـة أو التعليم ــ التعليم الناقم المفرط في الاكاديمية لاولئك الذين لا يطمحون على المدى البعيد الا الى التخرج . أضف الى ذلك انه ليس من السـهل تحسين مهنة التعليم وتحديثها والاعداد لها ــ ولاسيما انها تضم حوالي ٣.٥٠٠.٠٠٠ معلم من مستويات شديدة الاختلاف ، مما يجعلها تنطوي على ظروف ذات امتداد واسع .

اعداد المعلمين :

يوجد في الهند ثلاثة مستويات لاعداد المعلمين : مستوى للمدارس الابتدائية الدنيا ، وثان للابتدائية العليا ، وثالث للثانوية . والمستوى الاول يتطلب سنة أو سنتين في دار للمعلمين او في معهد ، بعد اجتياز الامتحان المدرسي لـ « المستوى ١٠ » . اما القبول في المساقات الدراسية لمعلمي المدارس الابتدائية العليا (التي تمتد على سنة او سنتين) فهو يتطلب عادة اجتياز المستوى ١١ . وتدير الولايات هذه الاشـكال من المؤسسات . وتزود المدارس الثانوية (بعد سن الـ ١٤) مبدئيا بخريجي الجامعات الذين يتابعون ايضا مساقا دراسيا خلال عام واحد في معهد مرتبط بالجامعة للحصول على بكالوريوس في التربية (أو بكالوريوس في التعليم) . وهناك ايضا اربعة معاهد اقليمية للتربية ، تقدم مساقا دراسيا لمدة اربع سنوات ، يتضمن شهادة في تخصص ما مع شهادة

بكالوريوس في التربية . وتمول المعاهد الاقليمية من الحكومة المركزية عبر « المجلس القومي للبحث والتدريب التربويين NCERT » .

على أن الحديث عن ٢٥٪ من معلمي المدارس الثانوية في الهند بصفتهم « خريجين » ينطوي على تضليل على الصعيد الدولي . فالعديد من هؤلاء يحصلون على شهاداتهم الجامعية في سن يكون فيها الاوربيون والامريكيون ما يزالون في المدرسة الثانوية . وحتى أولئك الذين يحصلون على درجة بكالوريوس هندية في الآداب أو العلوم مع بكالوريوس في التربية أو التعليم ، ليسوا بالضرورة في مستوى مشابه لأولئك الذين يحصلون على شهادة تأهيل تربوي من معهد انكليزي للتربية في ظل النظام القديم ، أو لزملائهم الاوربيين الآخرين . ونحن لا نبغي من وراء هذا القول اتهام الهند ، بل وضع مقياس سليم للمقارنات الدولية .

وقد اعترفت الخطة الخمسية الخامسة بالاولوية العظمى لتحسين اعداد المعلمين قبل الخدمة ، وتشجيع التقديمات أثناء الخدمة لتحسين المؤهلات والمهارات ــ وبخاصة في الاماكن التي توجد فيها كثرة من المعلمين غير المؤهلين . وتنظم مساقات في الصيف وبالمراسلة لهذه الاغراض . وتملك بعض الولايات فائضا من المعلمين المؤهلين نظاميا ، الا انهم لا يتوزعون دائما توزيعا جيدا . وفي جميع هذه العمليات يؤدي « المجلس القومي للبحث والتدريب التربويين NCERT » و « معهد التربية المركزي » في دلهي ، مع معاهد التربية الاقليمية ، دورا قياديا .

وهناك ايضا ــ كما ذكرنا سابقا ــ فيض من الخريجين الهنود الذين لا يجدون أعمالا في صناعة البلد وتجارته ، يقود العديدين منهم للبحث عن وظائف في المدارس دون أن يكون لديهم اهتمام أو تبصر بالتربية . وجميع هذه العوامل ــ والعديد من تأثيرات الخلفية الاجتماعية ــ تفسر لماذا ركزت اللجان المتتابعة بشأن التربية الهندية انتباهها على مشكلات الاعداد الفعال للمعلمين ، ولكن دون نتائج جلية حتى الآن .

تربية الكبار والتربية « الاجتماعية » :

سبق لنا ان ذكرنا الخطط بشأن التطوير السريع لتربية الكبار . فمن الشائع بين المخططين التربويين ، ولا سيما في البلدان ذات الدخل المنخفض ، ان اصلاح المدارس لا يمكن أن يكون مجديا الا اذا رافقته تنمية للأسرة وللوسط الاجتماعي . وتشتمل هذه التنمية على الانشطة الاقتصادية التي تشكل الدعامة الاساسية لهناء الجماعة . ان ما يصبح ضروريا في هذه الاوساط لا يقتصر على تنمية الجوانب المادية ، ولكنه يشتمل أيضا على توسيع الجانب الروحي وزيادة كفاءته ، وهو ما ينتج عن التدريب الجدي .

وفي ظروف الهند المالية الضيقة يكتسب تطبيق هذه الحقيقة اهمية مزدوجة . وقد فهمها أتباع تعاليم غاندي ، فنصحوا بزيادة الانتاجية في الريف عن طريق تبني الزراعة الكثيفة على النمط الياباني . وهكذا يمكن حسب قولهم الافادة من اكبر عدد ممكن من الناس بصورة مسؤولة . وهؤلاء الناس يمكن تعليمهم كيف يصبحون على قدر اكبر من الاكتفاء الذاتي ، وكيف يصبح التسويق والترتيبات الاخرى عندهم تربية على المسؤولية الشخصية والسياسية في الوقت ذاته . ونظرا لان هذا العون الذاتي التعاوني لا مركزي بصورة جوهرية ، فهو يناسب الهند أشد المناسبة . ان الزراعة والتجارة على النمط التعاوني خبرات مربية بحد ذاتها ــ كما هي الحال في الدنمارك . كما انها تجعل المشاركين يتعلمون موضوعات من النموذج المدرسي ، كالقراءة والحساب ومبادىء الاقتصاد .

ويرتبط بهذا البرنامج التربوي الاقتراح القائل باستخدام الانوال الآلية ، وأدوات ميكانيكية اخرى على نطاق أوسع دون تمزيق النظام الحرفي . وبالرغم من أنه يبدو على نحو ما ان كل اتجاه من هذا النوع يجب أن يقود حتما الى تمدين متزايد وتصنيع ثقيل ، يمكن التصور بأنه يسهل الحفاظ على استقلال القرية المفيد ، ويحول دون الهجرة من

الريف الشائعة جدا في المناطق الاخرى ذات التصنيع السريع . فقد جرت محاولة من هـذا القبيل بشكل منهجي في التنظيمات المحليـة Communes الصينية . وقـد لقيت تأييدا على الصعيـد العالمي من ايفان ايليش Ivan Illich وباولو فراير Paolo Freire على سـبيل المثال . وهناك في الواقع تصور أكبر بأن تستطيع المشاركة الديموقراطية النفاذ الى الصناعة الحديثة اذا تمكنت ذات يوم من أن تصبح اعتيادية في الحياة قبل الصناعية . وهذا ما يعقد الهنود عليه آمالهم . وسيشكل ذلك بديلا جيدا للمركزية من النمط الشيوعي التي تنطوي على ادارة من القمة . ان تجربة ناجحة من هذا النوع ، حتى على نطاق ضيق ، ستكون حافلة بالدروس للعديد من مشاريعنا في البلدان الغربية .

ومن العناصر الهامة في عملية التنمية باكملها برنامج النقاط الخمس في « التربية الاجتماعية » للكبار ، الذي يقدم جزئيا من خلال مراكز الجماعات المحلية التي ذكرناها للتو . وقد اعطى حتى الآن نتائج ملموسة في ولايات دلهي وماديا براديش ، وميسور . وتتمثل اهدافه فيما يلي :

آ ــ تحقيق اللاأمية ،

ب ــ تعزيز الحياة والعادات الصحية ،

حـ ــ تنمية المهارات التي تستطيع رفع مستوى المعيشة ؛

د ــ منح حقـوق المواطنـة ، واعطاء فرص لتعلم هـذه الحقـوق والتمرس بها ،

هـ ــ توفير فرص الترويح السليم ، وتشجيع التمتع بها .

كما يساعد في التربية الاجتماعية للنساء .

ان مشاريع الجماعات المحلية ومراكز التربية المستديمة تتوافر الآن في ما يزيد على ٥٠،٠٠٠ مدينة وقرية . وقد حصلت على معونة فدرالية على اساس من المساواة تماثل معونـة الولايـة . كما حصلت خطط « التربية الاساسية » على مساعدة فدرالية تعادل ٣٠٪ من ميزانيتها .

وضمن هذين الشكلين من الخطط ينظر الى المدرسة بصفتها بؤرة حياة الجماعة المحلية . وقد زاد استخدام الاذاعة ، والتلفاز ، والافلام السينمائية . فالهند تنتج قدرا مدهشا من الافلام السينمائية ذات الشعبية الواسعة . وبعضها يتميز أيضا بجودته . وقد شجع رجال السياسة والتربية الهنود على احياء الاغاني والطقوس والفنون وتطويرها بصورة مترابطة مع دورة الحياة في القرية ، دون أن يلزموا الهند بالتدين الشديد . ويخشى بعض الرجعيين أثر العلم النقدي في ذلك ، ولكن آخرين لا يرتابون الا في هذا الارتياب ، ويشعرون أن التقدم الروحي الباطني يمكن أن يترافق مع التقدم المادي . وكل ما يخشون هو « الانسان الجائع » .

قرار امام مفترق الطرق :

ان المكانة الهائلة لسياسي الهند في فترة ما بعد الحرب ، قدمت للهند خدمات جلى . لذلك لن يكون مدهشا اذا ما انحدرت العبادة الطبيعية للأبطال والاتكال الآسيوي على الشخصية والاتصالات الى شيء ضار جدا بالديمقراطية في الهند نفسها وفي أماكن أخرى ، الا أن هناك لحسن الحظ ضمانات قوية ضد مرض الزعامة . فحتى غاندي ونهرو ، كان عليهما أن يكونا حساسين لمخاوف شعبهما على فضائل العلاقات الديموقراطية . وهذا شيء في غاية الجودة بالنسبة لآسيا كلها . وربما يعود الفضل بشكل رئيس للضبط الذاتي المدهش لرجالات السياسة فيها بعد الحرب ، في أن الهند أصبحت حريصة جدا على الأولويات ــ وهي حالة من الفضيلة تثير الاعجاب في الحقيقة ، وقد رفعت المكانة الدولية للهند بشكل كبير جدا . الا أن هذه المكانة شابتها نقطة سوداء ، أو نقطتان ، ونوع من العمى الجزئي اضحى عسير الشفاء لان النظرة المعنوية العامة كانت مرتفعة جدا . وربما كان ذلك هو السبب في قيام صعوبات كثيرة حول كشمير ، وحرب فاجعة مع باكستان ، وأعمال عدائية على الحدود الصينية . ان الهند ما تزال تشعر بعدم الامان وهذا شيء طبيعي . الا انها ربما كانت لا تدرك قوة مثالها بالنسبة لدول

آسيا ، والحاجة التي تترتب عليه لا لأن تكون قوية استراتيجيا فحسب، بل لأن تكون أيضا خالية من العيوب على الصعيد الاخلاقي .

فخلال القرنين الاخيرين او ما يقارب ذلك ، اصبح المركب الواسع المتنوع لطريقة الحياة الهندية متشابكا مع طرائق الغرب . وقد غدا الهنود خلال تلك الفترة عارفين بسيئات كلا الشكلين ، وطامحين لحسناتهما معا . فقد ناضلوا للحصول على مكانة متساوية مع الأسياد السابقين لأكبر امبراطورية على وجه الارض . وكرجال أحرار كرام قبل الهنود شراكة تطلبت سياسيين كراما على نحو غير متوقع في بريطانيا (بالرغم من انها تاخرت كثيرا) لوضعها تحت تصرفهم ، وقد اظهروا جدراتهم الكاملة بحريتهم . ويبقى علينا ان نراقب باكبر قدر ممكن من التعاطف المتواضع صراع الهند الشاق في مواجهة هذه الكتلة المتشابكةمن الصعاب . فعليها أن تبني حياة شعبها (وربما أيضا حياة العديد من الشعوب النامية) على أساس لم يسبقها احد اليه . ان الامر لا يقتصر على اعادة مكانة سابقة ، لأن هذه المكانة لم توجد ابدا . (فالهند لم تكن متحدة قبلا على الاطلاق) .

ان مسألة الدور العالمي للهند برمته في زمن من التقلب العالمي يمثل ازمة جديدة تواجه المدارس في الهند . ففي حالتها نرى المشكلات القديمة جدا للغذاء ، والمسكن ، والأسرة ، والمستقبل مجسدة في اقوى أشكالها. ومراقبة تقدم الهند يجب أن تقذف بنا خارج قناعتنا وتفاهتنا . وقد تجعلنا في وقت ما نعيد النظر في التراتب الثقافي والاقتصادي عندنا ، وفي مفاهيم العلاقات بين الأسرة، والعمل،وعملية التعلم . لأن افتراضاتنا بشأن الحياة الاجتماعية والتربية الشخصية قد لا تطبق بسهولة لتحسين فرص معظم الجنس البشري . ان المشكلات الرهيبة التي تتركز في الهند هي على نحو ما نصيب اكثر من نصف الجنس البشري من الدنيا .

الفصل العاشر

اليابان

قديمة وحديثة

اليابان بلد المفاجآت . ومهما كانت الطريق التي يصل الزائر منها اليها ، فهو سيصدم فوراً بسلسلة من المفارقات . ان صور اليابان المتقنة الدعاية التي تزدان خلفيتها بمداخل المعابد وأزهار الكرز ، وفيوجي ياما Fuji Yama تصبح خبرات حقيقية له عاجلا أم آجلا ، فهي ماثلة بالتأكيد في اذهان جميع الاصدقاء اليابانيين الذين سيرتبط بهم . ومع ذلك فان اللقاء الاول مع اليابان الحقيقية سيظهر إما جبل « فيوجي ـ سان Fuji - San » المعبود ، الكامل التناسق ، يرتفع بصورة مذهلة فوق الكتلة السديمية الصناعية لمنطقة العاصمة كما ترى من الطائرة ، أو مرفأ يوكوهاما الدائم الحركة ، والذي يشيع فيه الضجيج الناجم عن بناء السفن وتحيط به النثارة السمراء للضواحي المنتشرة . لاننا حين نزور عاصمة اليابان انما نشق طريقنا الى أكثف المدن سكانا على وجه الارض ـ مدينة يمكن أن تبهر برودواي بلافتاتها المتلألئة ، إلا أن العديد من ازقتها ما يزال دون أسماء ، والعديد من منازلها ما يزال دون ارقام .

وربما كانت اليابان تمتلك اكثر الخطوط الحديدية سرعة على الارض ، وهي تمتلك بالتأكيد اكثر هذه الخطوط فخامة . فهي بلد الالكترونيات وصناعات المستقبل ، الا ان بعض أجزائها حتى في العاصمة نفسها ، ما تزال دون تجهيزات صحية فعالة . وتسير الاخفاف الرقيقة والمظلات جنبا الى جنب مع منتهى الحداثة في حياة اليابانيين اليومية ،

وما يزال فصلها مستحيلا عن تصورات المستقبل . ذلك أن تعايش القديم والحديث اقوى واكثر دواما في آثاره مما يحسب معظم الملاحظين حسابه بجدية ، ويعود ذلك في بعض جوانبه الى المغالاة في التبسيط التي يلجأ اليها الغربيون في قصصهم حول اليابان او في ملاحظاتهم الحاليـة .

السياق الموروث : تباينات تقليدية .

يجري تذكيرنا في معظم الاحيان بأن اليابان كانت مغلقة في وجه المغامرين الغربيين خلال قرنين ونصف حتى ما قبل عام ١٨٦٨ بقليل ، حين استعاد الامبراطور ميجي Meiji سلطته الفعلية أخيرا . وبسوء فهم غربي نموذجي نساوي بين تلك المعرفة والاعتقاد بضياع اليابان حضاريا (وبالمناسبة يجب أن نذكر انفسنا بأن الهولانديين حافظوا على بعض الصلات التجارية والعلمية معها خلال ذلك الفاصل) . على كل حال ، علينا الا نعزو الإحياء الذي حصل في القرن التاسع عشر للاستفزاز الفجائي لـ « السفن السوداء » الامريكيـة التي انتصبت بمدافعهـا وتهديداتها قرب شيمودا Shimoda عـام ١٩٥٣ وحـده ، أو تحمس اليابانيين الشديد للتعلم الى تدفق التقنية الغربية على يـد الامريكيين والاوروبيين . فالسجلات تظهر أن احـداث ١٨٦٨ كانت مسبوقـة باستقصاءات علميـة قام بها فوكوزاوا يوكيشي Fukuzawa Yukishi وآخرون عن « وضع الاشياء في الخارج » . وبمعدل للامية عال نسبيا ، وباهتمام مديني بالفنون والتجارة ، وتقديمات واسعة من المدارس قبل ١٨٦٨ بزمن طويل .

لقد انشئت بعض هذه المدارس على يد رجال الاقطاع في تاريخ يرجع الى ١٦٢٠ . وبحلول عام ١٧٥٥ كان جميع الاولاد الذكور في رتبة الجندي الماشي يتلقون تعليما نظاميا في واحدة من مدارس الاقطاعيات التي تبلغ ٢٠٠ مدرسة ونيف ، او في احدى مدارس المعابد ، او في واحدة من المنشآت الاهلية العديدة . وقد كانت الاعمال الحكومية في

ادارة الحكام العسكريين من اسرة توكوغاوا Tokugawa التي امتدت من القرن السابع عشر حتى القرن التاسع عشر تعتمد على مقدرة واسعة الانتشار في القراءة والكتابة ـ بالخط الكانجي Kanji او الصيني البالغ الصعوبة الـذي يضم أكثر من ٢٣٠,٠٠٠ رمز . وحتى الشكل الاكثر تبسيطا للكتابة المقطعية اليابانية التي ازدهرت جنبا الى جنب مع الخط الصيني الكلاسيكي ، لا يقلل من هذا الانجاز .

ان النزعة المحافظة في الدين والادب في فترة ما قبل ميجي Meigi عززت قبول النظام القديم والولاء له تعزيزا قويا . فالتعاقب الطويل للأوصياء أو « الشواجنة Shogun » الذين كانوا قادة للجيش اغتصبوا سلطة الامبراطور عن طريق رفعه الى مرتبة الالوهية ، هذا التعاقب لم يحل دون نشوء مجتمع بورجوازي استخف به على الصعيد الرسمي . وهؤلاء المواطنون المدينيون الأثرياء كانوا يستمتعون بالمسرح ، والروايات، والمسرات بصورة لا تختلف عن امثالهم في معظم البلدان غير الصناعية في بداية القرن التاسع عشر . وفضلا عن ذلك ، فان هذا الحكم المستقر عزز قيام تلاحم اجتماعي ، وبنية اسرية متطورة تملك « حلقات للالتزامات Circles of Obligation » ، وصورة متماسكة للعالم ضمن ثقافة مكتفية ذاتيا الى حد يلفت النظر .

اننا سنسيء فهم اليابان الحديثة كليا اذا نسينا ان العديد من حلقات الالتزامات المتشابكة (نحو الاسرة ، ونحو الاقران في العمل ، والزملاء في النادي) ما تزال قائمة في أواخر القرن العشرين . لقد اختلف الاسلوب ، وربما تركيب الجماعة ايضا ، ولكن الولاء القوي يبقى ، كما يبقى شعور المرء بالخجل الشديد اذا ما خالفه . كما ان ولاء الفرد الاقطاعي لسيده أو ما يتبعه يبقى في سياق العلاقات الصناعية . فالتنظيم الاجتماعي والمهارات الاجتماعية أو الشخصية التي اطلقت اليابان على انها بلد صناعي في القرن التاسع عشر ، واحدثت ثورة صناعية ثانية خلال ثلاثين أو اربعين عاما من النمو الحديث ، تكونت الى حد كبير قبل ان يبدأ تحديث اليابان .

وفي حين استند تطور الدين والسياسة والتصنيع في اوروبا (وبالتالي في أمريكا) في البداية الى الاسرة وفيما بعد الى أساس شخصي ، غير انه اتسم خلال القرن الحالي بصورة متزايدة بالعضوية في منظمات لا شخصية ، فان اليابانيين احتفظوا من فترة ما قبل — ميجي باحساس عميق بالولاءات المتراتبة هرميا . لقد التحقوا بأسياد جدد و « أسر » جديدة . وفي اليابان يحل محل « الشعور الفردي » والبحث عن الذات السائدين في الغرب ، كفاح وجداني واضح للايفاء بمطامح جماعة أو أكثر من الجماعات التي يمكن تمييزها . وهذه المطامح لا يقصي احدها الآخر دوما كما يمكن ان يحدث في الغرب ، بتقليده السائد حول دين واحد مانع لغيره ، واخلاص منسق كليا (نظريا) لاسرة نووية احادية الزوجة . ان المرء في اليابان يستطيع أن يعتنق جهارا عناصر تعود الى اكثر من دين . كما ان حلقات ولاءات المرء قد لا تكون متحدة المركز كليا ، ناهيك عن كونها متطابقة (كما يبين الادب الياباني) ، الا أن الاخلاص والخضوع لتلك الولاءات شديد بحيث انها تستهلك الفرد احيانا . والتنظيم الصناعي ، وعضوية الحزب أو الاتحاد والمشاركة التربوية ، بل وحتى الصلات الاكاديمية ضمن اليابان أو عبر العالم — هذه الاشياء تكمل اليوم بالنسبة لجميع اليابانيين ولاءات اليابان الاقطاعية والميجية واستقطاباتها .

هذه هي التقاليد والتأثيرات الثقافية التي انغرست فيها جذور التربية اليابانية بعمق . فالمادة الحقيقية للتربية كما اشرنا مرارا مصنوعة من العلاقات الاجتماعية المتبادلة والادراكات أكثر منها من البنى المدرسية الشكلية أو الخطط النظرية ، وحتى لو كان الامر على النحو الاخير ، فان الدعائم الاساسية للمدرسة كانت قد وضعت بصورة متينة في اليابان القديمة .. وتبين التصريحات الرسمية (مثال ذلك ما ظهر في : تحديث التربية في اليابان ، الذي صدر عام ١٩٧٧ عن المعهد القومي للبحث التربوي) استمرار هذه التركيزات الخلقية والولاءات العامة عبر تاريخ اليابان الحديث كله — سواء أكان ذلك في الفترة الباكرة للنمو أيام ميجي ، أو الفترة الجماعية السابقة لـ ١٩٤٥ ، أم في المرحلة الديموقراطية

الشكل ١٠ النظام المدرسي في اليابـــان

بعد الاحتلال . هذا هو السبب في أن مسائل « التربية الخلقيــة » واصلاح المناهج ، أو ضبط الكتب تفند بشدة اليوم . وما يعني انصار التجديد بعمق هو المدى الذي يترتب على الولاءات القديمة (أو معوضاتها الحديثة) ، أو تستطيع ، أن تشق به الطريق نحو مزيد من التعددية والفردية في اليابان ، وفي جميع أرجاء « مجتمع التواصلات » العالمي الناشيء .

وبالرغم من أن اليابان كانت مقيدة ضمن ضبط صارم استمر حتى الإحياء الذي حدث في ١٨٦٧ ــ ١٨٦٨ والذي اعاد السلطة للامبراطور ميجي « المتنور » ، فان الاستمتاع بالجمال والجد في دراسة الكتب ، ونظام الامتحان المتطور في الازمنة قبل الميجية كانت تشكل بحد ذاتهــا طاقات للتحديث . وعندما اطلقت ، دفعت قواتها اليابان الى الامام ــ لا عن طريق التخلي عن القديم ولا عن طريق التقليد الاعمى للغرب (بالرغم من حدوث ذلك في المراحل الاولى) ، ولكن عن طريق الاكتفاء بتغيير الادارة بحيث تعيد توجيه الطاقات الى الامام ضمن مسار تقني . أن شغف اليابان الحالي بالتربية يرجع الى ٣٠٠ سنة على الاقل . ولا تتمثل قوته الاولى في مدارس « الساموراي Samurai » المخصصة للطبقات المحاربة ، أو في المدارس الاهلية المحلية بحسب ، بل في الـ « تراكويا Terakoya » أو مدارس القرى المتناثرة في ارجاء الريف ، وبقدر اكبر في الحرف اليدوية الدقيقة التي كان الشعور بالواجب يحفز على تعلمها ضمن المشروعات العائلية . هذه العناصر جميعها تقف وراء انجازات اليابان العالمية في التربية والعلوم في السنوات الاخيرة .

ان تعايش التقليد والتقدم في اليابان يصدر جزئيا عن مقدرة مذهلة لدى اليابانيين ــ تتمثل في قواتهم الفكرية والخلقية التي تمكنهم مــن التحلي بالتواضع بحيث يتعلمون ثم يطلقــون العنان لنشاطهم . ففي القرن السادس من تاريخنا ، تعلم اليابانيون نظام الكتابة الصيني كما تعلموا البوذية من بلاط الصينيين المقدس ، سامحين بذلك للبوذيــة بأن تتغلب على « الحياتية Animism » ورهبة الاشياء الجميلة التي

ما تزال عنصرا بالغ الاهمية في الحساسية الدينية لليابانيين . ودخلت عناصر كونفوشية أيضا ، عززت بالقراءة المتواصلة للكتب الكلاسيكية الصينية خلال القرون .

وفي القرن السادس عشر ، ادى اهتمام اليابانيين بالتجارة ، واحترامهم للبورتغاليين والهولانديين الى فتح الباب على مصراعه امام المسيحية ، وكان هناك ايضا دافع كبير للاهتمام بما عرف آنذاك بالعلم الحديث . وبعد الانغلاق الطويل ومحاولة طمس المسيحية ومستوردات هدامة أخرى من « البرابرة الحمر » ، أصبحت يابان القرن التاسع عشر أكثر بلدان العالم بروزا من حيث التحويل الكامل لنظامها الاجتماعي استنادا الى وسيلة غربية ـ وهي التربية كما تشكلت خلال تقدم الثورة الصناعية . وقد نما هذا التحول بثبات من عام ١٨٦٨ فما بعد ، الا أن اعظم جوانبه لفتا للنظر تكشف قبل ١٨٩٠ ـ في اقل من جيل . لانه بحلول ذلك الوقت كان الشغف الاصلي بالاصلاح والديموقراطية ، الذي استولى على العصبة الصغيرة من الرجال ـ الذين كانوا الاداريين الحقيقيين لليابان تحت حكم الامبراطور ميجي ، قد اعطى مكانه ـ تحت وطأة الظروف ـ لوطنية فئة محافظة . إلا انه حتى في هذه العودة الجزئية لاسلوب اليابان القديم ، حاول حكامها تعزيز اتجاههم المحافظ بتحديث تقني ، وزراعي ، وحكومي وفق خطوط غربية ، وقد ادى أخيرا الى تمكين اليابان من تحدي روسيا الامبراطورية بنجاح في عامي ١٩٠٤ ـ ١٩٠٥ .

ان المكان هنا لا يكفي لتفاصيل الشمول الذي نفذ به المصلحون عملهم . فقد جددت اليابان نظام الحكم والضرائب وضوابط اخرى . واستوردت الخطوط الحديدية ، والبرق ، ونظام البريد ، والمصارف ، ومنافع عامة أخرى وضبطتها ، فجلبت فوائد كبرى للحكومة . كما امتلكت الحكومة أو ضبطت مصانع الورق والنسيج ، وأحواض بناء السفن ، والتجارة البحرية . وأعطت معونات مالية للمشاريع الخاصة ايضا ، بحيث ان الشركات الصغيرة تحولت سريعا الى امبراطوريات

مالية ضخمة . وارتبط معظمها بالتكتلات Cartels العملاقة . الا انه قام اعتراف من البداية بانه لا يمكن تنمية اي من هذه الاشياء بدون التربية . لذلك انشىء المحرك التربوي كله ووضع موضع العمل . مدارس ابتدائية تقود الى مدارس ثانوية ، ومؤسسات ما بعد الثانوية من انواع عدة ، ومعاهد لتاهيل المعلمين ، وجامعات ، خططت كلها ونسق فيما بينها بدقة ضمن الاعداد المناسبة في المكان والزمان المناسبين .

ومن الواضح أن تقديمات التربية الشكلية هذه ، التي تشبه الاعمال التجارية ، ليست كافية بالرغم من انها لافتة للنظر . لقد تنبه سادة اليابان الجدد للحاجة الى تنمية دولتهم عن طريق رعاية المجتمع بمستوياتها كلها ، نعني بذلك جميع مستويات النظام الاجتماعي (ومن ضمنه الفلاحون المضطهدون منذ قرون طويلة) وفي جميع مستويات السلوك والاهتمام . وهكذا فقد كان هناك وعد بالديموقراطية من نوع ما ، وربما كان هناك قصد حقيقي لارساء قواعدها . وترتب على ذلك بالتاكيد أن تكون التربية للجميع ـ لا التربية الشكلية فحسب .

فقد شجعت الملابس الغربية ، والاهتمامات والهوايات الغربية (مثل الموسيقا والرقص ـ بل وازياء الشعر الغربية) كلها أو فرضت، بغية تطبيق التربية الاوروبية او الامريكية . وبدأ الطعام الغربي ، ومن ضمنه اللحم ، يدخل اليابان ، حيث لم تكن الحيوانات تؤكل قبلا . وشجعت الاشكال الغربية في التوجه للآخرين والعلاقات معهم (ضمن حدود صارمة) لخدمة حاجات الصناعة ونوع جديد من الخدمات . ولما كان عنصر الخدمة قويا ؛ تم تعزيزه باحياء مقصود للديانة القديمة للبلد وهي « شنتو Shinto » باجلالها العميق للاشياء اليابانية ، وفوق كل شيء باجلالها اليابان بوصفها مجسدة في الوهية الامبراطور . لم يترك الحكام شيئا للصدفة ؛ ولكنه سيكون من الحمق أن يتصور المرء أن قلب الامور عاليها سافلها على هذه الصورة قد فرض بقسوة من القمة. فقد اجتاحت البلاد حماسة عامة للتقنية والزراعة والعلم والتعلم على

النمط الغربي . والتقارير اليومية التي كانت ترسل للولايات المتحدة خلال الايام الاوالى للمساعدة التقنية لا تترك ادنى شك حول الاجتهاد الذكي ليابانيي تلك الايام ـ على مستويات عديدة .

إن إرث تلك الايام ما يزال حيا على نحو ما بشكل مستمر من التنمية ـ بالرغم من النزعة الوطنية التي سادت في نهاية القرن التاسع عشر والنصف الاول من هذا القرن . بل ان تلك النزعة الوطنية ذاتها عززت بالفلسفة الالمانية . وقد اقتبست اشكال الحكم جزئيا من انكلترا ، وبقدر اكبر فيما بعد من الدول الاوربية الجماعية . ولم ينقطع تدفق المعرفة ـ من الادب والفن والموسيقا الغربية ، والعلوم المفيدة الامريكية على السواء . ونتيجة لهذا كله ، يمكننا ان نرى التعبير الذاتي الياباني بالاسلوبين الشرقي والغربي . فالطعام والاثاث ، واللباس والمسكن والحانات والملاهي ـ وكل ما يمكن ان تفكر به يجب ان يتوافر اما بالاسلوب الياباني أو الغربي ، الا ان امتزاج الاسلوبين نادر جدا ، ما عدا في الصناعة والتربية النظامية . وهكذا يستطيع المرء ان ينعم بسيل لا ينقطع من الموسيقا الكلاسيكية الغربية من اذاعة طوكيو ، وربما بقدر اغنى من اي مكان في العالم ؛ مع أن الموسيقا اليابانية تعيش معها جنبا الى جنب . والشيء نفسه يصدق على المسرح ، والسينما ، والادب ، والامور الصحية ـ وكل ما يمكن أن يدور في ذهنك . وتمثل حياة الاشخاص المسنين الذين نشأوا قبل ١٩٤٠ شرائح منضدة الواحدة فوق الاخرى تعود لخبرات ثقافية شديدة الاختلاف . وهم مشبعون بذكريات من نظم مختلفة ، ومن مستويات مختلفة للمعيشة ، وانواع مختلفة من التواصلات والتماسات . والشيء نفسه يصدق على الشبان اليوم ، ولكن الصراع يدور لديهم بين خبرات معاصرة بدرجة أكبر .

هناك فروق في الحقيقة ، في الشعور والضمير ، ما تزال موجودة جنبا الى جنب في التماسات اليومية الضرورية التي تقوم بين الخبرات الحياتية المنفصلة للاجيال المتعاقبة . فالتوترات الداخلية والتناقضات

الذاتية حطمت السكينة النفسية لليبراليين حين كان عليهم أن يعيشوا في ظل نظام غير ليبرالي قبل الحرب العالمية الثانية . وهكذا فقد عانوا بعض الانقسامات التي شهدتها اليابان في صميمهم . والكن كل ذلك الجيل يبدو غريبا على نحو ما بالنسبة للذين هم في العقد الخامس أو السادس من العمر الآن ، والذين شعروا أول ما شعروا بالحروب والكوارث . وضمن هذه الفئة العمرية بالذات نجد القائمين على الحكم والاساتذة في اليابان . أما الشبان فهم يعيشون في عالم آخر أيضا . ولكن اليابان هي كل هؤلاء معا . وبالرغم من هذا التحول الفجائي من الـ « سوشي osushi » الى « الدجاج المقلي »(*) ، ومن الحصير « تاتامي Tatami » الى الردهة الصغيرة على الطراز الاوربي التي تحتويها منازل الطبقة الوسطى باعتزاز ، فان اليابانيين يعملون بجد على التقدم وعلى اعادة توجيه اليابان . وعملية التربية أو إعادة التربية مستمرة ؛ وجميع اليابانيين تقريبا ملتزمون بها كليا .

لقد أدت كوارث اعوام ١٩٤٠ ـ ١٩٤٥ بالطبع الى رفض الماضي ، سطحيا على الاقل ، دون تفنيد ، وبصورة مؤقتة . وكان هناك قبول كامل لرسالة الاحتلال كما لو كانت انجيلا جديدا ، مع الامركة واللا مركزية وغير ذلك ، على أنها حقائق واضحة بذاتها . الا انه بعد ٢٠ عاما من هيروشيما ، أحس اليابانيون قوة معنوية تكفي لاعادة النظر في المخطط الثقافي . هل يقتصر « الغرب » (أي التقليد الاوربي) على الطريقة الامريكية للحياة ، وبخاصة كما تحزم وتصدر لليابان ؟ وهكذا جمع تقويم جديد هائل قواه ، ووجد تعبيرا ذاتيا للمرة الاولى عام ١٩٦٤ وهو عام الالعاب الاولمبية . لقد تمكنت اليابان آنذاك من عمل كل شيء بنفسها ، مع خط حديدي Tokaido جديد وجادات Superhighways جديدة تنطلق متجاوزة عقدة الماضي . وهذه

(*) « الدجاج المقلي Fried chicken » هو الطعام المنقول من الغرب ، والـ « سوشي osushi » هو الطعام الياباني التقليدي المصنوع من الرز والخل والسمك . « المترجمة »

التظاهرات المادية عكست شيئا في الروح الجماعية . وقد دعمت السنوات الاخيرة شعور اليابان بنفسها على انها بلد آسيوي ذو حضارة لها حق شخصي في الوجود ؛ حضارة قفزت بجهدها الذاتي الى مقدمة الحداثة ـ متخذة من التربية قوتها المحركة .

ان مثال يابان القرن التاسع عشر لا يمكن أن يكون قد افلت من انتباه أولئك الذين كانوا يدبرون الثورة الروسية قبل ١٩١٧ . فالتربية بصفتها مصدرا للقوة ، واداة للتحديث الكامل ـ مفاهيم تكررت المرة تلو الاخرى في كتابات لينين ، كما تمثلت تماما في اليابان قبل ٥٠ عاما . ويمكننا الوثوق من أن محدثي الصين الحاليين لا ينسون أبدا الغزوات والانتصارات اليابانية في القرن التاسع عشر . وعلى بقية آسيا ان تركز انتباهها على الانجازات اليابانية ومستويات المعيشة ، وبخاصة الآن بعد ان اعتنق الشعب الياباني السلام . هناك شعب وحيد تعرض للدمار الذري هو الشعب الياباني ؛ وهذا الشعب الياباني مصمم على ان يكون الاخير ايضا . وعلى هذا الاساس يبدو المثال قويا بالنسبة لآسيا التي تؤوي أكثر من نصف الجنس البشري .

كل شيء يشير الى اليابان بصفتها درسا هادفا للعالم كله . والعالم بدوره ما يزال مدرسة واسعة لليابانيين المتحمسين ، بالرغم من أنهم يضمون الآن فائزين بجائزة نوبل في العلوم ، وإنهم تجاوزوا الآن المرحلة التي كانوا يقتصرون فيها على الاقتباس . انّ اليابان تقود الآن العالم في حقول تقنية عديدة ـ ليس أقلها الالكترونيات الاستهلاكية ، التي تمثل الرمز الحقيقي لمجتمع التواصلات في المستقبل ـ وهي تقف في الطليعة في تقنيات أخرى . ولا يقتُصر كلامنا على مجرد تقدم في التقنيات ، بل على اهتمام عميق بمقتضياتها الاجتماعية والتربوية ، التي شقت اليابان طريقها فيها بصورة خاصة .

لقد بدأ اليابانيون في السنوات الاخيرة يتحدثون عن ثوراتهم التربوية الثلاث : الاولى هي التحويل الميجي ، والثانية هي فترة ما بعد الاحتلال

من ١٩٤٥ فما بعد ، والثورة الثالثة ، الاكثر حداثة هي المرحلة الحرجة التي بدأت في نهاية السبعينيات . وفي هذه المرحلة الثالثة يرى اليابانيون ان عليهم الكف عن الاقتباس — من الناحية التربوية وغيرها — وانتاج شيء ذاتي . وقد يكون لذلك اهمية بالغة في العديد من البلدان الاخرى — في البلدان عالية التصنيع بالدرجة الاولى ، وفي بقية آسيا بالدرجة الثانيـة .

ان البلدان التي اخترعت التصنيع ثم استغلته فيما بعد تضطر الآن لمراقبة هذا البلد الذي لم يكتف بالتقدم عبر مراحلها الرائدة ، بل تجاوزها الى نظرة مختلفة لامكانات التربية . والتفاني الياباني هذا في الاستخدام الفعال للتربية قوي بشكل خاص في الوقت الحاضر . لان القدر الكلي للمعرفة العلمية العالمية يتضاعف كل ١٥ سنة ؛ كما أن ثلثي العلماء الذين وجدوا حتى الآن ما يزالون احياء يقومون بتجاربهم ، وان نصف المعرفة التي تكتسـب في العديد من المسـاقات الدراسـية الجامعية ستكون عديمة الجدوى بعد عشر سنوات . انه عالم جديد حقا من التواصلات الفورية ، ومن العلاقات الافقية (بدلا من التراتبية) التي يخدمها الحاسوب والالكترونيات بصورة عامة ، واستهلاك الحاضر وثوقا بمستقبل يتحسن باستمرار . هذا هو مناخ التحديث الحثيث لليابـان .

سياق التحديث الياباني وظروفه :

قبل ان نباشر النظر في بعض التحديات والتغيرات التي يمارسها المربون الآن ، لنرسم صورة لليابان المعاصرة في سياق قرارات ما بعد الحرب . ومن المهم البدء بمسح لحجمها ومواردها . فاليابان تتكون من اربع جزر كبرى وجزر صغيرة متعددة ، تقع بعيدا بعض الشيء عن الساحل الآسيوي . وتبعد أقصى جزيرة في الشمال حوالي ٨٠٠ كم أو ٥٠٠ ميل عن مرفأ فلاديفوستوك Vladivostock الروسي ، في حين يبعد أقصى طرف جنوبي لها حوالي ٨٠٠ كم عن ساحل الصين . وتبلغ مساحة الارض الكلية حوالي ٣٣٧٥٠٠ كم٢ أو ١٤٧٠٠٠ ميل مربع ،

فهي اصغر قليلا من كاليفورنيا . وقد ارتفع عدد السكان هذا القرن من ٥٠ مليونا تقريبا الى ما يزيد على ١١٠ ملايين ، وهذا حد يأمل العديد من اليابانيين الوقوف عنده عن طريق الاجهاض المنظم ، بحلول العام ٢٠٠٠ . والرقم الحالي يضع اليابان ضمن البلدان الخمسة او الستة الاكثر كثافة في العالم .

وحين نعيد الى الذاكرة ان ما يقارب ٨٤ ٪ من الارض غير قابلة للزراعة ، لكونها جبالا او غابات وعرة او اماكن معمورة ، يمكن ان نقدر بصورة افضل تمركز السكان والاستنبات الكثيف الذي يسود في الزراعة . ان زراعة الارز شديدة الكثافة بحيث ان اليابان تمكنت من تصدير قدر منه بالرغم من الاستهلاك الداخلي الضخم لهذا الغذاء الاساسي ؛ كما ان عليها ان تخزن كميات كبيرة منه ، لان الحكومة تدعم الانتاج ماليا . وبالرغم من ان اليابانيين مقتصدين ، لا يهدرون الطعام او جزء آخر من الموارد المفيدة ، فان هناك حاجة واضحة للتوسع في التجارة الخارجية باستمرار ؛ لان الامر يختلف عما لو كانت كل الزراعة اليابانية سهلة ، حتى في الارض المزروعة . وتسطيح حقول الارز على شكل مصاطب او مدرجات في الاخاديد الجبلية القاسية يبين هذا الواقع بقدر كاف من الوضوح . كما ان علينا الا ننسى ان هوكايدو Hokkaido ، وهي الجزيرة الواقعة في اقصى الشمال ، يبلغ علو الثلج فيها مترين في الشتاء وان الساحل المقابل لآسيا برمته معرض للبرد القاري ضمن فواصل منتظمة . اما في الجنوب ، فعلى خط العرض الذي يقع ضمنه شمال افريقيا تقريبا ، تكتسي بعض الشواطىء الرملية بالصباريات الشوكية .

وبالرغم من وجود انتظام رائع في تتابع الفصول ، فان اليابان معرضة للزلازل يوميا ، تمخض بعضها من حين لآخر عن كوارث ، في حين ان كل خريف يجلب اعاصيره الاستوائية المتتابعة ، وقد كان لظروف اليابان الطبيعية من حين لآخر تأثيرا عميقا في طريقة حياتها . مثال ذلك الزلزال الهائل لعام ١٩٢٣ الذي دمر نصف المنازل في منطقة طوكيو ، وأودى

بحياة ١٠٠٠٠٠ انسان على الاقل خلال ثلاث أيام ، والذي دمر أيضا القسم الاكبر من مينائها يوكوهاما ، وفتح الطريق لاعادة التنظيم الضخمة لحياة العاصمة ، ولكن النمط الطبيعي لمناخ اليابان يوحي من بعض الجوانب بانتظام كبير على نحو اكثر دقة . وهكذا فان الياباني سيقول لك ان وقت ازهار الكرز في أوزاكا Osaka هو اليوم الثاني من نيسان / ابريل ، وفي طوكيو Tokyo العاشر من نيسان / ابريل ، وفي سندي Sendai حوالي الثالث والعشرين من الشهر نفسه ، وفي هوكايدو Hokkaido اليوم الاول من حزيران / يونيو . وهو يعني بذلك ان المرء يستطيع بصورة منتظمة ان ياخذ في حسابه افضل وقت للازهار على انه فرصة للنزهات العامة في الخلاء ، والاستمتاع بالمناظر الطبيعية بشكل احتفالي . كما انه سيقول لك ان الاعصار الاستوائي يقع في ٢١ أيلول / سبتمبر أو حوالي ذلك اليوم . والغريب ان هذه الاحداث تتبع المواقيت المحددة تقريبا عاما بعد عام .

ويشير كتاب ريشارد ستوري ، تاريخ اليابان الحديثة Richard Story, A History of Modern Japan الى أن التاريخ الياباني كان دائما موسوما بسمتين متباينتين : القيمة العظمى المعطاة للاتساق والنظام ، وافعال العنف المتطرفة حين يتحطم غلاف السلوك المهذب المتمدن . ولا يقتصر ذلك على نظام الاشياء الذي وضعه الانسان ، بل ان النظام الطبيعي نفسه يبدو وكأنه يتقلب بعنف أيضا من حين لآخر ـ بصورة قابلة للتنبؤ تقريبا (كما هي الحال في الاعصار) أحيانا وبصورة هوجاء احيانا اخرى . لذلك عملت الحكومة والتربية دوما على فرض النظام وحذف التنوع التطوري الذي تعلم الاوربيون والامريكيون الشماليون أن يرحبوا به . وحين نأخذ بالحسبان أيضا ان اليابان ورثت عن الصينيين ، من القرن السادس فما بعد ، احتراما عميقا للقانون والنظام مع احساس بالاستقرار ان لم يكن بالتصلب ، فلن ندهش لدى قراءة البلاغ الامبراطوري حول التربية عام ١٨٩٠ . وينص هذا البلاغ على احترام الابناء للآباء وعلى الطاعة الدائمة لطريقة امبراطورية هي « في الحقيقة التعليم الذي اعطانا اياه اسلافنا الاباطرة على ان يراعيه أيضا

خلفهم ، ورعايا خلفهم ، وهو معصوم على مر العصور ، وصحيح في جميع الاماكن » .

وكما لو كان ذلك غير كاف ، فان الياباني محاط بذكريات الماضي . وتحاط المعابد القديمة بالاجلال لان سطوحها غير المطلية تظهر الالياف الرائعة لاشجار السرو ، التي يزيد في جلالها البلى البطيء عبر القرون . ان الياباني يبجل اثر تقادم العهد الظاهر على تلك البنى القديمة ، بل وعلى الاحجار الاكثر قدما والتي ماتزال موضوعات للعبادة ، وعلى جميع المقومات التي انشأها الانسان ببطء ضمن مناظر طبيعية خلابة ماتزال تشكل القسم الاكبر من الريف . وفي وسط كل هذا التبجيل للماضي يتساءل المرء عن الموضع الذي يمكن أن ينمو فيه أي افتتان بالمستقبل .

ومع ذلك فان هذا الافتتان قائم ، مافي ذلك شك . فالدعايات في الصحف ، والمجلات المصورة ، وعربات القطار توازي في حداثتها اي شيء يمكن أن يرى في الولايات المتحدة . وفي الحقيقة تبدو الاشكال الرمزية المصورة فيها غالبا أمريكية اكثر منها يابانية . ويحملق الصبيان والبنات بالزائر بنوع من الاعجاب المحب لا لشيء الا لانه أجنبي (Gaijen) ، مما يشكل دلالة على صلات اليابان المتسعة ، ومصدرا ممكنا للافكار والازياء والتماسات الجديدة .

كانت اليابان دائما فقيرة بمواردها . وفي فترة مابعد الحرب كانت فقيرة ايضا بالرأسمال الاجنبي ، ومحرومة من اسواق سابقة عديدة وراء البحار . ومع ذلك تمكنت خلال مايزيد قليلاً على ١٥ عاما من التفوق في مجالات صناعية مثل بناء السفن ، والالكترونيات ، وأجهزة التصوير ، وما هي الا فترة وجيزة حتى راحت تنافس غيرها وتغرق الاسواق الاجنبية بكل نوع من الاجهزة ذات المحركات أو العمليات الدقيقة . وقد قادت العالم في الحقيقة في بعض هذه الصناعات مضاعفة انتاجها نحوا من عشرين مرة خلال عشر سنوات أو خمس عشرة سنة . وهذا دليل رائع على قدرة اليابانيين على التكيف .

ان اقتصاد اليابان لم يعد الى الاستقرار الا عام ١٩٥٥ . ومع ذلك فانه بحلول عام ١٩٦٧ كانت صناعة الفولاذ قد تخطت جميع البلدان باستثناء الولايات المتحدة والاتحاد السوفييتي ، مع أنها تصنع معظم الفولاذ من المعدن الخام والخردة التي تجلبها من دول بعيدة . وبحلول عام ١٩٧٠ كانت اليابان تملك ثاني صناعات السيارات في العالم من حيث الاتساع . وكانت صناعة الكيماويات والمواد المركبة صناعيا ـ والمعروفة قبلا بضخامتها ـ تنمو حثيثا . وقد تجاوزت معامل النسيج فيها المعامل البريطانية واقتربت من مستويات المعامل الامريكية . كما أن اليابان أضخم بلاد العالم بناء للسفن ، فهي تبني حوالي نصف الحمولة العالمية منها . ومعامل أدوات التصوير والالكترونيات والبصريات هائلة جدا . وقد بلغت الصادرات فيها عام ١٩٧٠ ثلاثة اضعاف الصادرات عام ١٩٦٠ ، كما أن قيمة الصادرات تتضاعف لان منتجات اكثر تطورا (تعتمد بصورة جوهرية على مهارة افضل في الاعداد وتربية أفضل للقوى العاملة)اصبحت السمة الرئيسة للمخرجات اليابانية . ومحصلات المستوى العالي للتربية والتدريب هذه حافظت على نمو الرخاء الياباني حتى بعد ازمات الطاقة والمال التي هزت معظم الاوضاع الاقتصادية في العالم بعد ١٩٧٥ .وتسيطر على كل فرد في اليابان ثقة بأن التربية والمهارات اليابانية تستطيع ان تضمن مستقبلا مزدهرا .

ان مستويات المعيشة الآن أعلى بكثير مما كانت عليه في نهاية الحرب العالمية الثانية . وترى اليابان في التربية مفتاحا لمزيد من التحسينات . وقد ازدادت الدخول الحقيقية أكثر من ضعفين أثناء الستينيات فقط ، وارتفعت باطراد في السبعينيات أيضا . ومن الواضح أن بلدا تحف المخاطر بتوازنه من الناحية التجارية ، سيلجأ الى الكثير من التخطيط الحذر والى تنمية موارده البشرية الى اقصى حد ممكن . واليابان تدعي منذ الآن أن لديها من المهندسين اكثر من أي بلد آخر في العالم ماعدا الاتحاد السوفييتي والولايات المحدة . وبالرغم من ان كلمات مثل « خريج » و « مهندس » تختلف في مدلولها من بلد الى آخر ، فليس هناك من شك في التزام اليابان او في شغفها بالمستقبل . ان تسارع اليابان مستمر ،

ولكنها تبقى شاعرة في الوقت ذاته بقواها القديمة ، وهي اكثر وعيا بدلالاتها في المستقبل .

لقد بقي الاقتصاد الياباني كله ، بالطبع ، لفترة طويلة بعد الحرب ، مدعوما بمعونة امريكية سخية . وهناك توظيفات امريكية هائلة حتى يومنا هذا . أضف الى ذلك ، انه تكفي الاشارة الى الاثر غير المحدود لوجود القوات الامريكية المسلحة في الاقتصاد الياباني ، والى التوفير الذي اصبح ممكنا بفعل الواقع المتمثل في ان اليابان ضيقت نفقاتها العسكرية الى نسبة ضئيلة من انتاجها القومي الاجمالي . كما اننا لا نهمل من حسابنا التجارة الضخمة القائمة بين اليابان والولايات المتحدة والتي تجلب لها عدة بلايين من الدولارات سنويا . واذا قدر للعلاقات التجارية مع الولايات المتحدة أن تتدهور ، فان التجارة مع الصين قد تتوسع من جهة اخرى . ذلك ان جنوب شرقي آسيا كله يمثل الآن مسرحا لمساعي جادة وراء أغراض تجارية . ولا يستطيع اليابانيون الامتناع عن النظر الى انفسهم بصفتهم معلمي الشرق ، لا من حيث التنمية الاقتصادية فحسب بل من حيث النموذج التربوي ايضا . فالبحوث الزراعية اليابانية على سبيل المثال ، ساعدت حتى الآن عددا من البلدان الآسيوية على التخلص من الجوع الذي يهددها بصورة دورية .

ووسط الانتظام الدقيق للالعاب الاولمبية عام ١٩٦٤ ، ومعرض عام ١٩٧٠ ، ومشاريع الاجهزة الدقيقة التي تظفر الآن بتجارة العالم ، لشد ما يدهش ان الغريب يمكن ان يبالغ في تقدير بعض مظاهر الحياة القديمة في اليابان الحديثة . فالسياحة تشكل صناعة هامة في اليابان . لذلك لا يسمح لمن يحتمل ان يزورها ، على سبيل المثال ، بأن يدرك أن كيوتو — العاصمة القديمة للمعابد الاخاذة — مدينة صناعية . وهكذا تنشر الدعايات والمجلات المصورة الصقيلة بشكل بارز جميع تلك الالوف من المزارات الرائعة ، واحتفال الشاي ، والثياب الفضفاضة المزهرة الجميلة التي قلما يرتديها احد ، اللهم الا في المناسبات الاحتفالية النادرة (بغض النظر عن النادلات اللواتي يعملن ايام العطل في حدائق طوكيو العامة) .

ان هذه الاشياء توجد في اليابان من دون شك ، الا أن الزي الاكثر تمثيلا هو الزي الغربي العادي ، الذي يسود في شوارع طوكيو وفي المدن الصغيرة وهو يرتدى بنظافة بالغة تذكر بالايطاليين المدينين من الطبقة الوسطى ، والبائعين الشبان في كبريات الشركات الامريكية .

الا أن من الصحيح ايضا ان المرء يشاهد دوما في جميع أرجاء الريف مزارعين مع زوجاتهم يكدون في العمل بالسروال الازرق او بزي ياباني تقليدي آخر يناسب مهنتهم ، وبخاصة حين يزرعون الارز . فكل منزل وشجرة مقلمة او شجيرة تصون الماضي . ويتضح ذلك كليا في المشهد الريفي الخلاب ــ قبعات ضخمة من القش ، وسراويل او أردية زرقاء مرقطة بسيطة ، والخضرة الناضرة لنبتات الارز الصغيرة ، والحصاد الذهبي يجف فوق الحصير ، وثمار البرسيمون السمراء المائلة الى الصفرة ، وسيقان الذرة محزومة تحت السقف المهيب المصنوع من القش . ولكن طالب التربية يرى ايضا فتى الاسرة وهو يعمل بجانب اهله مرتديا لباس الجامعة او المدرسة الثانوية الداكن ، وحشود الاولاد المرحين ذاهبين الى المدرسة يسيرون على دروب الحقول بمظلاتهم البراقة، وجزمهم المطاطية وحقائبهم المخططة بألوان زاهية . انه لشيء رائع ان يجلس المرء في منزل ريفي من هذا النوع وسط اشد البيئات ارتباطا بالتقاليد ، والسماع عن البنين والبنات والاحفاد الذين يعملون بعيدا في مهن متطورة ــ ولكنهم مايزالون على صلة بمسقط رأسهم .

واحدى القوى الباقية للنظام الاجتماعي الياباني ، كما ورث من العهود قبل الميجية ، تتمثل في الشركات الصناعية والتجارية الكبرى . ان اثر هذه الشركات على طريقة الحياة اليابانية والاولويات التربوية ، من الزاويتين الثقافية والاقتصادية على السواء ، جدير بانتباه دقيق . ففي العقود الاخيرة من القرن العشرين ، مايزال الياباني العادي تابعا لعلاقات سابقة لعهد ميجي الى حد كبير . والقسم الاعظم من الصناعة والتجارة اليابانيتين محكوم بصورة مباشرة أو غير مباشرة من ١٢ أو ١٥ اتحادا تجاريا رئيسا (Zaibatsu) . لقد شتتت هذه الاتحادات في فترة

مابعد الحرب أو ضعفت مركزيتها تحت الحاح الامريكيين ، ولكنها استعادت الآن قوتها الكاملة . وهذه الكارتلات Cartels الرئيسة ، التي انشيء بعضها من عطاءات رجال السيف أو الساموراي Samurai بعد اعادة سلطان ميجي مباشرة ، نمت نموا كبيرا بحيث لم تعد تقتصر على الصناعة والتوزيع ، بل اصبحت تضم البيع بالتجزئة ، والاعمال المصرفية ، والامدادات من المواد الخام . وبالرغم من ان هذه الامور تخص الاقتصادي بصورة مباشرة ، فان بعض نتائجها تعني اي دارس للمجتمع، وفوق كل شيء اي محلل للتربية .

ان الدور الابوي للازمنة الاقطاعية حمل رعايته طوال الفترة اللاحقة حتى يومنا هذا ، الى حد أنه ، بالرغم من توقع العديد من اليابانيين حصول ركود اقتصادي في الستينيات أو السبعينيات (وان لم يكن ذلك مؤكدا كما تبين فيما بعد) ، لم يشعر اي ياباني بالخوف نتيجة ذلك ـ اذا كان يعمل في احدى الشركات الرئيسة أو في أحد فروعها في المدن الكبرى ، أو كان مرتبطا بعقد فرعي ترعاه شركة ضخمة من هذا النوع . ويرجع ذلك الى أنه عندما ينهي التلميذ أو الطالب دراسته باي مستوى كان ، ويلتحق بعمل في شركة ، فان ذلك يشكل علاقة مدى الحياة ـ تشبه الزواج من بعض الجوانب . فقليل من الناس ينتقلون الى الشركات الاخرى حتى في المهن ذات المهارات العليا . وهكذا يميل المستخدَمون والمستخدِمون الى التصرف كما لو كانوا اطرافا في اسرة ممتدة . ويكره ارباب العمل تسريح الرجال والنساء حتى اذا لم يكونوا مستخدمين بصورة كاملة ، او اذا كانوا اكبر سنا من ان يعملوا بصورة مجدية . ويتقاعد العديدون من العمل في سن الـ ٥٥ مع حصولهم على معاشات .

ان بعض المستخدمين من دون شك ، يرفعون الكلفة مع رب عملهم ويفيدون من وقته وموارده . وهم يتكلون بالتأكيد الى حد لا يصدق على الفوائد التي تصبح حقا لهم نتيجة استخدامهم مباشرة . فما يزيد على نصف البيوت التي اصبحت جاهزة في السنوات الاخيرة وفرتها الشركات الكبرى لمستخدميها . ومعظم المتنقلين بين الضواحي والمدن ، والذين

يحتشدون في طوكيو والحواضر الاخرى تدفع لهم اجور النقل ، مع وجبات الطعام واللباس أيضا . كما انهم يحصلون على تعويضات عائلية وعلى أجور التربية وفوائدها ، ومساعدات بمصروفات الاولاد ، والخدمة الصحية . بل انهم يساعدون أيضا من اجل أن يتزوجوا ، ويحصلوا على شهر عسل ، ومن أجل مصروفات الامومة ـ والاجهاض حين الضرورة ـ كل ذلك على نفقة الشركة . فان المستخدمين لا يميلون كثيرا الىمحاولة بارز في القوى العاملة . فان المستخدمين لا يميلون كثيرا الى محاولة الانتقال ، وهناك مجال ضئيل لقيامهم بذلك نظرا للاغراءات التي تمارسها الشركات للاحتفاظ بهم .

وهكذا فانه في الوقت الذي يتفكك فيه النظام الاسري من بعض النواحي الى الاسر النووية الحجم على الطراز الغربي ، يجري تعزيز بعض الارتباطات التي تضارع النموذج الاسري في قوتها ، وهي تتمثل في رعاية عالم الشركات الكبرى . وهناك شركات عدة تتخذ طقوسا صباحية منتظمة يجتمع فيها ، على ماعرف ، حوالي ٥٠،٠٠٠ مستخدم لينشدوا نشيدا أو عهدا على ازدهار الشركة . وربما استهلوا يومهم أحيانا بممارسة التمارين الرياضية معا . وهناك ألوف من المستخدمات الشابات في حوالي ١٥ ـ ٢٠ من العمر يعشن في كنف شركة ما تحت مراقبة دقيقة ويحصلن على فوائد مادية عديدة ، خلال فترة معينة حتى يعدن الى قراهن مزودات بمهر يفتح امامهن افق زواج لائق . ونظرا لان حوالي ثلثي الزيجاتماتزال مرتبة ـ وليست موضوع اختيار عفوي ـ فان امكان اجراء زواج واعد ضمن الشركة ، أو من خلال مكتب صديق للشركة ، يمثل جزءا من اغراءات هذه الشركة . وقد يبدو لنا في هذه الامور بالتأكيد حدوداللفردية الانسانية ، الا أنها تحسين لاي نظام اقطاعي او أبوي في الامكنة الاخرى . ويبدو ان اليابانيين يحصلون خلال فترة النمو الصناعي السريع والتمدين على نصيب من الدنيا يغبطون عليه اذا ما قورن بنصيب غيرهم في اقطار عديدة أخرى .

ان جميع انواع الفوائد الجانبية تصبح حقوقا مشروعة لاي مستخدم

في شركة كبيرة ، أو لذلك الـذي يتبع مشروعا كبيرا . ولهذا السبب يستحيل مقارنة قوة دخل اليابانيين وغيرهم من الناس في البلدان الاخرى. ففي فترة كتابة هذا الفصل كان متوسط دخل العمال اليابانيين اقل من دخل امثالهم في البلدان الغنية الاخرى ، مع انه كان جيدا . الا أن الفوائد المتميزة التي تتوافر في اليابان ، تزيد قيمة هذا الدخل ٥٠ ٪ او نحـو ذلك . كما يفيد المعلمون وموظفون آخرون في الحكومة أو السلطات المحلية من علاوات اضـافية . وتبين نشرة رسمية حديثة ان الفوائد الجانبيـة للمعلمين تبلغ في بعض الحالات ٢٥ ٪ من مرتبهم الاصلي ، وان اعمـالا عديدة اخرى رسـمية وخاصة تعطي علاوات اكبر . ويمكن مقارنة بنية الاجور على مايبدو بمثيلتها في البلدان الاوربية الغربية النموذجية .

وفي طريق العودة الى المنزل يمر العديد من العاملين في المكاتب او البائعين على مشرب أو ناد ليتابعـوا تماساتهم اليوميـة أو يوسعوها ، ويسترخوا في الوقت ذاته . فالاجهاد الذي يسببه العمل كبير في الغالب لدرجة تسوغ تناول بعض الشراب قبل العودة الى المنزل . الا ان قدرا كبيرا من هذه التسلية يجري بصفته جزءا من الارتباط بشركة ما . فقد كشـفت الوكالة القومية للضرائب في سنة حديثة ان الشركات التجارية انفقت على التسلية اكثر مما انفقه البلد على الدفاع ، في حين ان نفقات الغولف والطعام والشراب بلغت نصف ما انفقته الحكومة اليابانية على الاعمال العامة . كما أن النوادي الليلية ومنازل الجيشا لرجال الاعمال الناجحين تكلف مبالغ خيالية . وبالرغم من أن هذه الملاهي معروفة في البلدان الاخرى ، الا أن غير اليابانيين يدهشون غالبا لمدى انتشارها في اليابان ، حيث يتشعب اثر المشاريع العظمى في مستويات اجتماعية لم تمسـها هذه الملاهي والفوائد في البلدان الاخرى الا قليلا .

الاهمية « التبنية » للمدارس المتميزة والجامعات

ان الجامعات تستطيع أيضا ان تعمل مثل الشركات الرئيسة فـي امور الرعاية . مما ان يقبل الطلاب في اسرتهم الجامعية ، حتى يشعر

الاساتذة بنوع من الواجب ازاءهم ، وهم يكرهون في الواقع تعريضهم للفشل. ويلاحظ في مستوى الاساتذة الجامعيين ان الشبان منهم يميلون الى معاملة الاساتذة المتقدمين باحترام كبير ، ويشاركونهم آراءهم السياسية وفلسفاتاخرى ، ويتزوجون غالبا من اسرهم بالمعنى الحقيقي للكلمة . وهناك بالطبع استثناءات لهذه الملاحظة العامة ، ولكن الواقع المتمثل في ان اليابانيين انفسهم يشيرون الى الاستثناءات تبين الى أي حد يتوقع تطبيق هذه القاعدة العامة . لذلك تحتم ان يكون هناك قدر من التوالد الاكاديمي الداخلي . ومن المعتاد أن تستمد الجامعة اعضاء هيئتها التدريسية من بين طلابها انفسهم ، وأي انتقال لهؤلاء الاعضاء من مدرسة غير مألوفة الى جامعة هامة ، أو من جامعة هامة الى أخرى ، يشير اليه اليابانيون في حينه باهتمام .

وهذا كله يزيد في الاهمية الخطيرة للامتحانات ، وبخاصة لتلك التي تصطفي الفتيان للمدارس الثانوية العليا القائمة على التنافس ، والتي سنتحدث عنها فيما بعد ، ول « الامتحانات الجهنّمية » التي تعمل بين نهاية المدرسة الثانوية العليا واحدى مؤسسات التعليم العالي التي يزيد عددها على ٤٢٠ مؤسسة وفقا لاحصاء ١٩٧٧ . وتسمى جميع مؤسسات التعليم العالي التي تقدم مساقات دراسية ذات أربع سنوات في اليابان « جامعات Daigaku » .الا انها تختلف اختلافا بالغا من حيث النوع ، ومتطلبات الدخول ، كما تختلف بقدر أكبر في قيمتها «التنبئية» حول حياة المرء المستقبلية ، منذ لحظة قبوله . وكان لكل من هذه المؤسسات اختباراتها الخاصة للقبول قبل ١٩٧٩ ، ومازال هناك حدود واضحة تفصل بين الجامعات « الفضلى » والتدرج كامل من المنشآت الاخرى ، حتى بعد قيام اتفاق علىٰ اصطفاء المرشحين استنادا الى امتحانات موحدة لكل اليابان ، ذلك الاتفاق الذي انتزع من ٨١ جامعة « وطنية » عام ١٩٧٦ ، بعد اعتراضات استمرت عقدا تقريبا .

ان سلم المؤسسات لا يقتصر على كونه سلما اكاديميا أو اجتماعيا كما هي الحال في البلدان الاخرى ، بل هو مرتبط ارتباطا وثيقا بشيء

ياباني متميز ــ وهو القرار الحيوي حول اي شركة سيقبل المرء للعمل فيها طول حياته (في معظم الاحيان) ، وضمن اي مستوى . ان التفصيلات الخاصة بالجامعة والامتحانات ستبحث فيما بعد ، الا ان القارىء يجب أن يرى عند هذه النقطة ان الازمة التي يواجهها الياباني هي ضمنيا أزمة ولاءات تدوم مدى الحياة ، وأن المرء يلتحق بـ«الاسرة» المهنية بصورة دائمة (كما هي الحال في الزواج) ، مع كل الامتيازات والارتباطات الشخصية التي يمكن ان ترافقها بالطبع . وهكذا فان الذراع الطويل للاستخدام العام أو Zaibatsu يمتد هبوطا عبر البنية الجامعية الى المدارس الثانوية ، والى المدرسة الابتدائية دون ذلك ، بل ربما سار احيانا أبعد من ذلك حتى رياض الاطفال ، فعنصر الرعاية على قدر كبير من الاهمية في الحياة اليابانية .

ان اليابان ، بالتاكيد ، البلد الوحيد في العالم الذي توجد فيه اختبارات قبل رياض الاطفال . وهذه العناية البالغة « بالتفوق » عند الاطفال تعود الى رغبة الاهل الطموحين والاسر الميسورة في التاكد من ان اولادهم سيدخلون روضة الاطفال المناسبة « الاهلية عادة » ، التي تؤدي الى المدرسة الابتدائية المناسبة (العامة او الاهلية) ، والتي تقود بدورها الى المدرسة الثانوية الدنيا المناسبة والمدرسة الثانوية العليا ذات معدل التنبوء العالي بالقبول في الجامعات المناسبة . وبالتالي في الشركات « الفضلى » .

ان اكبر مجاملة يمكن أن تقدمها لاب ياباني تتمثل في ان تصف أولاده بـ «التفوق أو الذكاء» . وكثيرون هم الاولاد الاذكياء المتحمسون المحببون لدى المقابلة الشخصية ، الا أن ما يهم هو مقابلة الامتحانات ، لذلك كان من الضروري ان يدخل هؤلاء المدرسة المناسبة . ولا يوجد يقين بالطبع بأن مدرسة جيدة ستتبع اخرى في مسيرة الولد . ولكن هناك احتمالا قويا بذلك اذا ولد الطفل في (او اخذه آباء بعيدو النظر باكرا الى احدى تلك الضواحي الشهيرة بمعدل نجاحها المرتفع . أو احد احياء طوكيو التي توجد فيها مدارس عامة قديمة (مثل ثانوية هيبيا

(Hibya High School . ونحن نتحدث هنا عن المدارس العامة بالمعنى الامريكي، التي يفترض فيها جميعا أن تكون مدارس لأبناء الشعب على قدم المساواة ، الا ان براعة اليابانيين تجد طريقا (لتحقيق ما يرغبون) ، حتى اذا كان ذلك يعني التوسع في القانون وتسجيل ولد لاغراض مدرسية في منطقة لا يقطن فيها بالفعل .

من الواضح اننا نتحدث هنا عن بعض الحالات الاستثنائية ، وعن نزعة يحتمل وجودها بدرجة اقل في المدن الاقليمية البعيدة نسبيا . ولكن اليابانيين انفسهم يعترفون جيدا بهذه النزعة ، بالرغم من انهم لا يميلون لقول الكثير عنها لاجنبي . والاعداد التي تشملها تلك التدابير قليلة ، الا ان الاعداد التي تشملها « المدارس العامة Public Schools » الاهلية في انكلترا قليلة ايضا ، مثل الاعداد في افضل « المدارس الاعدادية Preparatory Schools » في الولايات المتحدة . ان الاعداد الصغيرة لا تقول شيئا عن حجم تاثيرها . وادارة شركة كبرى وهيئتها التنفيذية صغيرة على أي حال .

وبهذه المناسبة يجدر بنا ان نذكر وجود قطاع واسع من المدارس الاهلية ، وقطاع واسع جدا من الجامعات الاهلية . ومعظم الجامعات الاهلية لا تقارن بالمؤسسات العامة من حيث معاييرها الاكاديمية او قيمتها في تيسير الحصول على افضل الاعمال ، ولكن عددا قليلا منها يتميز بالقوة الاكاديمية والتنبؤ الاجتماعي . فاذا اخذنا على سبيل المثال جامعة كيو Keio (التي انشاها « فوكوزاوا Fukuzawa » الذي عمل الكثير من اجل تحديث اليابان وتحريرها) وجدنا انها تمتلك « مدرسة ملحقة » . وهكذا تفعل الجامعات المتميزة الاخرى . والمدرسة الملحقة هذه ، مثل «الجامعة العائلية» تتميز بنوعية عالية من الناحية الاكاديمية والاجتماعية . ولا يعيب مدرس جامعي شاب ان يشغل وظيفة تدريسية في مدرسة كهذه . ان المدرسة الملحقة بجامعة كيو ، وغيرها من المدارس الملحقة بالجامعات ، تكشف عن « خطة كاملة Ikkam » . ويتوقع ان يسير الولد فيها حتى غايتها من روضة الاطفال حتى الجامعة ، مما يساعد

على تنمية الاعتبارات التربوية ، بدلا من المنافسة التي تتوقع في الاماكن الاخرى ، لدى مقاربة تلاميذ المدرسة الثانوية الدنيا الخط الحدي المميز الذي يفصلهم عن المدرسة الثانوية العليا . ويقال انه في « الخطة الكاملة» في مدرسة ملحقة ، يمكن توجيه انتباه اكبر للصفات العامة مثل تدريب الطبع ، والحساسية الجمالية ، والنمو الخلقي .

على ان ذلك يبدو اكثر كمالا من أن يكون صحيحا . انه يشبه للاسف دفاع المدارس المحظوظة المنمق عن نفسها في البلدان الاخرى ، والذي يشير اليه اليابانيون تكرارا . ان هؤلاء يخطئون في اعتقادهم على سبيل المثال أن مدرسة اعدادية معينة في انكلترا تضمن تقريبا القبول في مدرسة عامة معينة ، وهذه بدورها تقود بصورة آلية تقريبا الى جامعة مفضلة . ومع ان الطرق المتبعة يجب ان توضح ، من دون شك ، فان التتابع السعيد للاحداث على هذا النحو ، مايزال اكثر حظا في التحقق من الحالات الشاذة . بيد أن المجموعة الصغيرة للمدارس ذات التنبؤ العالي في اليابان ، ليست محاباة على الصعيدين التربوي والاجتماعي فحسب ـ بل انها تعد ايضا بصورة أكثر توكيدا ووثوقا بمستقبل في الشركة المناسبة مدى الحياة ، مع جميع بركات الرعاية اليابانية المهيمنة .

ان مصلحي مدارس الشعب في كل بلد يجب أن يعرفوا السياق الدقيق للحملات الجديرة بالاعجاب نظريا . واذا عززوا دونما قصد مدارس أخرى ، سواء اكان ذلك في القطاع الاهلي أم العام ، فانهم ربما احبطوا غاياتهم نفسها . وفي هذه الآونة من الانتقال اليومي بين الضواحي والمدينة ، والاحياء السكنية الغالية ليس من الصعب تحويل أي مدرسة حتى تلك التي تمول من الاموال العامة ، الى معقل للمحاباة . ويرجح ان تحدث هذه الظاهرة في نظام لامركزي كالذي فرض تقريبا على اليابانيين لان الخصائص الدقيقة التي تشكل ذلك الفرق الكبير لا تقتصر على الميزات العامة كوجود قدر اكبر من الثراء ومن وسائل الراحة في المدرسة، بل تضم حسابا واقعيا لتتابع خطى ولد ما نحو المستقبل . لذلك كان على التقويم التربوي أن يمسح البنية الكاملة للوصول الاجتماعي والمهني،

وعليه أن ينتبه الى الطريقة التي يعمل بها النظام . وهذا المظهر الاجرائي الهام يتبع الى حد كبير تراث البلد من المفاهيم ـ اي القيم والحساسيات الموروثة من الماضي ، والقادرة تماما على الاستمرار عن طريق مؤسسات جديدة او حيادية في الظاهر .

ان الرعاية ليست بالطبع مجرد منافع ، بل انها واجبات ايضا . والدلالة القديمة المرتبطة بالـ « giri » ، او واجب المرء ازاء عائلته ورؤسائه ، ماتزال تشكل جانبا هاما من اي شعور ياباني . فمن الضروري أن يكون هناك جزاء دقيق للعمل الذي يؤدى ، او الفوائد التي تحصل وبالرغم من أن علاقة التابع قد تبدو اقطاعية للملاحظ المعتاد على العلاقة الموضوعية او التعاقدية ، فان الاستغراق العاطفي للياباني بالـ giri يرتدي اهمية لاثره البالغ في تماسك المجتمع الياباني . وهكذا يتخلل جميع مستويات النظام التربوي وينفذ الى جميع الافكار حول اصلاحه ، انواع من التواصلات والمشاركة باللغة الاقناع .

وحين ننظر في قوى كهذه ، يقبل بها اليابانيون بصفتها مسلمات ونادرا ما يوضحونها لاي غريب ، نرى ان مجرد وضع جداول بالبنى المدرسية او بالتحصيل في موضوع ما غير مجد بحد ذاته . ان علينا بالطبع أن نعرف الوقائع . علينا ان نعرف المؤسسات ونحدد طبيعتها وعملها في الواقع بصورة سليمة . الا ان تمييز الماضي وتعرف تفاعله الحالي مع اختيارات اليوم لا يقل اهمية عن ذلك . وفي ذروة كل تلك التأثيرات التاريخية والثقافية في القرارات التربوية علينا ان ننظر الى مفاتيح لتفسير الدلالة الحقيقية للتغير في نظام التربية الياباني ، لان في نقاط القرار هذه بالذات نستطيع تمييز منظورات المستقبل التي يميزها اليابانيون انفسهم .

تحديات وتغيرات

لم تعان اليابان من الغزو او الاحتلال حتى عام ١٩٤٥ . ويرجع تاريخ البلد المدون والاسطوري الى ٢٦٤٠ عاما ساعة كتابة هذه السطور.

ونذكر بأن البلاغ الامبراطوري حول التربية الذي اعلن عام ١٨٩٠ ،ينص على أن « الطريق الامبراطوري » « معصوم خلال العصور . صحيح في كل الازمنة » .

وفي ٦ آب/اغسطس ١٩٤٥ دمرت قنبلة ذرية واحدة القسم الرئيس من هيروشيما . فمات ٧٠٠٠٠ شخص ، ويموت عدد اكبر منذ ذلك الوقت نتيجة للتأثيرات المتأخرة . وعانت ناغازاكي من الكارثة نفسها بعد ثلاثةايام. واستمع العالم للامبراطورعلى الاثير يفرض الاستسلام على شعب لايملك اية قواعد بشأنه ، ويتخلى عن الالوهية . وقد قال كبار المؤرخين الغربيين انالصدمة التيأحدثهاذلك يستحيل المبالغة فيها. كما كان هناك تدمير مخيف لطوكيو ومدن عديدة اخرى عن طريق القصف التقليدي الى حد أن أحد الاستراتيجيين تحدث عن أن اليابان (اعيدت الى العصر الحجري بفعل القصف) . ومع ذلك فان اليابان شقت طريقها خلال ٢٥ عاما لتصبح ثالث القوى العظمى . ان هيروشيما الان بلد السلام ــ واللاعنف ، والاقطاع تراجع دفعة واحدة امام الديموقراطية . الا ان الاحترام المطاوع سرعان ما انتقل الى المسؤولين الديموقراطيين والاقطاب الصناعيين .

وطوال اكثر من جيل بعد دخول الدستور الجديد حيز التنفيذ عام ١٩٤٧ ، نعمت اليابان بالامن العسكري تحت المظلة الذرية الاميركية . وساد الاستقرار الاقتصادي ، بمعدل نمو مطرد يبلغ ١٠٪ ــ وهو الاعلى في العالم . والحقيقة أن الازدهار الياباني كان ارتباكا دوليا . ان الامبراطور مايزال يمثل للعديدين رمزا محاطا بالاجلال ، ولكن السلطة تظل في يد الهيئة التنفيذية ، كما كانت في الازمنة قبل الميجية . على أن السلطة في اليابان الحديثة ترتكز على الصناعة ، والتربية ، والحكومة في حقل وحيد للقوة ذي اضلاع ثلاثة . وهذا يشكل قوة جبارة ، وتحديا جبارا لليابان . لقد بلغ الانتاج القومي الاجمالي لليابان ٦ر٢٪ من التجارة العالمية بحلول عام ١٩٦٨ . كما أن نسبة الالتحاق بالتعليم ما بعدالثانوي (العالي) هي اعلى نسبة ضمن الفئة العمرية المقابلة خارج الولايات

المتحدة . الا ان اليابان تعاني من اسوأ مشكلات التلوث في العالم ، ومن شبه المؤكد، من اسوأ مشكلات الطلاب في العالم . ونوعية كل تلك العلاقات الانسانية التي بدت موضع رضا كبير يوما ما ، هي الان مثار جدل خطير .

ان المسائل التربوية بالمعنى الضيق للكلمة سنتناولها فيما بعد . ولننظر اولا في بعض المسائل الاجتماعية التي يطلب من التربية الاجابة عنها . لقد اختفى ذوو الثراء الفاحش والفقر المدقع تقريبا ، بحيث أن المواطنين اصبحوا اقرب الى « الطبقة المتوسطة » مما هم في معظم البلدان . وقد تبز اليابان الولايات المتحدة في انتاج السيارات ، الا ان الطرق الجيدة لم تبن على اي مقياس كان الا فجاة عام ١٩٦٤ ، لتكون جاهزة من أجل الالعاب الاولمبية . (وهناك نوع من عدم الحيطة للمستقبل في جوانب كثيرة من الحياة اليابانية) . اما الان فالطائرات والتواصلات السريعة منتشرة في كل مكان ، كما أن مجمع طوكيو - يوكوهاما - ناكويا - كيوتو - اوزاكا - كوبه يشكل مجموعة مدينية كثيفة تخدمها متاهة من الطرق والخطوط الحديدية . ومن هذه الخطوط الحديدية السريعة « توكايدو Tokaido » التي تحافظ على سرعة مطردة تبلغ ١٦٠ كم بالساعة تقريبا ، وتسير برفق كالطائرة ، وبأمان اكبر .

بحلول عام ١٩٧٠ ، كان ٨٠٪ من اليابانيين يعيشون في المدن وضواحيها ، كما كانت نسبة العاملين في « مهن الخدمات » تقارب النسبة نفسها في بريطانيا . ولكن نظرا لانخفاض معدل الولادات ، ولان قدرا اكبر من الناس يبقون فترة أطول في التربية أو التدريب ، فان عدد الشواغر في الاعمال التي يمكن ان يشغلها الشبان بعد تركهم المدرسة أو المعهد بقي مدة طويلة أكبر من عدد المتقدمين اليها . وفي هذه الظروف تعلم الشبان والشابات اثناء الستينيات والسبعينيات المزدهرة أن يتوقعوا اشباعا مباشرا لرغباتهم ، ومستقبلا ناجحا ضمن الصفقة ذاتها .

على أن المنافسة القاسية المتمثلة في « الامتحانات الجهنمية » شيء

يترتب على كل الشبان الطموحين ، وعلى عدد متزايد من الشابات ، ان يتحملوه . وهي مسبوقة في الغالب بسنتين اضافيتين او ثلاث من حشو الدماغ طول الوقت في منشآت اعدادية اهلية ، حازت على سمعة سيئة جدا (ولكن على معدل نجاح جيد) في العاصمة والحواضر الاخرى . ان هذه الخبرة الرهيبة والهدر الذي ينتج عنها ستعالج فيما بعد في ارتباطها بمسائل حول الجامعات ومستقبلها ؛ ولكنها يجب أن تذكر حالا بصفتها عاملا يؤثر في الاضطراب الاجتماعي وفي مشكلات تربوية اخرى . ان الضغط الواقع لدى القبول في الجامعة ، يترك آثارا كما هو متوقع في الفئات العمرية الادنى بكثير . وقد بينت دراسة مسحية في منتصف السبعينيات في منطقة طوكيو ان حوالي ٥٦٪ من تلاميذ المدرسة الثانوية الدنيا العامة (الذي تقع اعمارهم بين ١٢ و ١٥) ، وما يزيد على ٢٤٪ من تلاميذ المدرسة الابتدائية يداومون على مراكز اهلية « لحشو الادمغة » مرتين او ثلاث في الاسبوع بعد انتهاء ساعات دوامهم المدرسي . وهناك يتدربون على يد معلمي المدارس الابتدائية والثانوية باستخدام نماذج من اوراق الامتحانات تتضمن اضافات مفيدة من وضع « صانعي الاختبارات » . وهكذا فان المنافسة المدرسية في اليابان مضللة الى حد بعيد ، وترتبط اشد الارتباط بالحفظ غيبا .

ومن جهة اخرى ، فان الشبان الذين يوصد في وجههم هذا « السباق العنيف » ، واولئك الذين يعانون من التوتر بسببه ، يحضنون شعورهم بالضيق . ويقعون تحت الاغراء بقلب النظام — من اليسار ، ومن اليمين ، او من خلال احياء سياسي — ديني مثل « سوكا — غاكاي Soka gakkai » . ففي السنوات القليلة الماضية جرى رفد هذه الطائفة البوذية المقاتلة بالطلاب الساخطين وبالعديد ممن يكبرونهم سنا على السواء . ويبدو انها تشكل اغراء خاصا للسكان المحتشدين في المدن . ويمثل الحزب المرتبط بها « Komeito » ثالث الاحزاب من حيث عدد المنتسبين . وقد قيل انه لم يحدث في اليابان قبلا ما يمكن مقارنته تماما ب سوكا — غاكاي . كما قيل ان ما يزيد على خمسة ملايين اسرة انتمت اليها بحلول عام ١٩٦٥ ؛ ومنذ ذلك الوقت سارت الحركة قدما في انجاز

قوة سياسية عظيمة . ان النقطة الاساسية بالنسبة لنا هي ملاحظة ارتباطها الوثيق باستياء الطلاب اليابانيين واحساسهم بالقلق الاجتماعي. وينتمي الى « سوكا ـ غاكاي » عدد ضخم من أفراد الطبقة العاملة ؛ فهؤلاء أيضا يمكن وصفهم بانهم يحسون « الابواب موصدة في وجوههم ».

ان جنوح الاحداث ، الذي يتزايد في جميع البلدان ، يؤلم اليابانيين بصورة خاصة ، نظرا لاحساسهم الدقيق باللياقة الاجتماعية واحترامهم للكبار . وقد ارتفعت العقائر بالشكوى في السنوات الاخيرة ، وبصورة خاصة في الصحف . ويتأثر بذلك الفتيان في حدود ١٤ الى ١٥ عاما بشكل خاص . وفي الواقع، أن أكثر الفتيان ازعاجا في جميع البلدان هم طلاب السنة النهائية في التعليم الالزامي ، بالرغم من أنه يمكن توقع الشغب في بعض الحالات من اولئك الذين يقاربون امتحانا تشخيصيا هاما في عمر لاحق . وفي حالة اليابان ، حدث ارتفاع مذهل في العصابات المنظمة بين الفتيان في عمر المدرسة ، بصورة متميزة عن الاجرام الفردي . وقد ازداد عدد العصابات بصورة ملحوظة منذ أواخر الخمسينيات ، واتسع الانتساب اليها بسرعة أكبر في أثناء الفترة نفسها. ومعظم الجرائم التي يرتكبها الاحداث هي من نوع السرقة . وقد شكلت الاعمال الاجرامية التي ارتكبها طلاب المدارس الثانوية الدنيا والعليا ٢٦٪ من مجموع جرائم الاحداث عام ١٩٥٧ ؛ ولكنها قفزت خلال خمس سنوات الى ٤٢٪ . وازداد الرقم باطراد منذ ذلك الحين (علما بأن الاحصائيات اليابانية تضم تحت كلمة « أحداث » كل من هم دون الـ ٢٥ من العمر) .

هذه الملاحظات تتعلق بالجريمة والسخط المنحرف ، ولا تأخذ بالحسبان ظاهرة يابانية مختلفة ، اصبحت شهيرة على الصعيد الدولي لارتباطها بـ « الألوية الحمراء Red Brigades » اليسارية المتطرفة التي تعمل على قلب النظام القائم عن طريق العنف في العديد من البلدان. ومن قبيل المفارقة ، ان هذه الحركة تعبر عن تقليد يحظى بالتقدير في اليابان ، وهو يتمثل في الروايات التاريخية لـ « ميشيما Mishima »

الذي انتحر بالهاراكيري عـام ١٩٧٠ رمزا لاستيائه من فساد اليابان الحديثة ، وانانيـة الغرب وماديته ، ولرغبته في اعادة تقاليد الشرف القديمة في بلده .

ففي بلد شديد التنظيم كما كانت اليابان في السنوات الاخيرة يتحتم على اي ارقام لحوادث العنف ان تسبب عناية كبيرة . ومن المهم قياس هذا التزايد للشبان المشكلين في ضوء التقليد العام من الاحترام العظيم للكبار . ان جنوح الاحداث قد يكون محزنا لليابانيين من حيث خرقه للاخلاق الاسرية حتى من دون العنف المادي الذي يرافقه في البلدان الاخرى . ومع ذلك فان احصاءات يابانية نشرت حديثا ترتبط بالعنف أيضا مثل الاعتداء ، والسرقة المسلحة ، والابتزاز كما تشير الى بعض حوادث الاغتصاب والقتل . وفي ضوء هذه الخلفية ذاتها سيكون علينا فيما بعد ان ننظر في العناية الكبيرة لوزارة التربية ولعدد آخر من كبار المربين في اليابان بمشكلات التربية الخلقية . ومما لا شك فيه ان نوعا مماثلا من الارتباك يثير الاهتمام العام في الحركات الجماهيريـة مثل سوكا ـ غاكاي التي وصفناها لتونا .

ان تحرر الشبان من اشكال التصلب القديمة ، مثل تحرر النساء ، اخل بالاخلاق اخلالا كبيرا على الصعيد الجنسي ـ اذا كان علينا ان نطبق معايير آبائنا او اجدادنا . ففي فترة ما بعد الحـرب ، تحررت المراة اليابانية قانونيا في قضايا مثل القدرة على الانتخاب ، والملكية الشخصية، وطلاق الزوج . ان نوع التحرر الذي يسمح للشبان بالذهاب معا للتزلج أو السباحة في الصيف ، او الخروج الى المخيمات ايام العطل (وبخاصة حـين يكونون طلابا جامعيين) ، يثير التشكك بالطبع في العـديد من المعايير القديمة .

وغني عن البيان ، ان تلهف الشبان يجعلهم يطرحون قواعد عديدة يحتمل ان يقبلوا بها في سن لاحقة . على ان كل هذه التحولات الاجتماعية تنشىء تدريجا غربة متزايدة بين الشبان وجيل الآباء ، بالرغم من ان

مظاهر اللياقة الاجتماعية القديمة تستمر ضمن طرائق تلفت النظر . فحفلة الشاي اليابانية القديمة على سبيل المثال تعد انجازا اجتماعيا هاما بالنسبة لشابة مدينية في اليابان ، كما يعد اقتناء الفضة القديمة او الاثاث العتيق والتجهيزات على الطراز الاستعماري بالنسبة للعائلة في الولايات المتحدة الامريكية . ويجب الا ينظر الى هذه الرموز الخارجية بالطبع على انها ولاء للمعايير التي كان يفترض في الطقوس القديمة أن تنميها .

وليست جميع العادات القديمة ، من جهة اخرى ، بناءة او مساعدة على ربط الناشئة بالقديم ، فالضيافة « لمصلحة العمل » التي تمثل سمة بارزة للطبقة المتوسطة وللأعمال من الدرجة الاولى في اليابان لها آثار تغريبية ايضا . ولنأخذ حالة الاب الذي يعود الى منزله متأخرا ، نظرا لأن الكثيرين يشاركون في دورة او دورتين من البيرة او الساكي Sake (او الويسكي اذا كانت احوالهم تساعد على ذلك) ، دون أن يكونوا قادرين على ضمها الى النفقات . وتنتظر الزوجات صابرات امام طعام مجهز — دون أن يغامرن بتناوله حتى يعود السيد الى المنزل محموما مترنحا . وليس مما يساعد الابن الذي يكبر على الشعور بالاحترام والواجب أن يعود والده متأخرا ، غير عابىء بدراسته . واولئك الذين عرفوا العائلات اليابانية والمدارس قبل الحرب العالمية الثانية يتذكرون الاب الملحاح ، الذي يراجع العمل اليومي مع اولاده ، وربما قام بذلك مستعينا بالحوار واللوح الاسود في المنزل . وتبدو المدارس والاسر اليوم للعديدين من المسنين على انها تفسخت . والناشئون انفسهم لا يريدون العودة الى ذلك النوع القديم من التبعية . على أن صبرهم ينفذ غالبا من النظام الحالي ، ويتساءلون عن المصير الذي يمكن ان يقودهم عذابهم الحالي اليه . ولا يساعدهم الكبار في توضيح الامور حين يتمسكون احيانا بالوصفة القديمة بدافع العادة ، لانه لم تقم اعادة نظر جذرية في التغير .

ومع ذلك ، كيف يمكن للياباني أن يعيد التفكير في التغير ، دون أن

يدمر النظام الياباني ؟ ان محللين حساسين ومحبين للثقافة اليابانية يشيرون بانتظام الى الولاءات الجماعية القوية في ذلك البلد . فطوال ٢٥٠ عاما من حكم أسرة توكاغاوا Tokugawa قبل اعادة ميجي ، وبطرق متنوعة قبل تلك الفترة وأثناءها ، كانت الطبقات المختلفة والمقاطعات المحلية مقسمة بدقة عن طريق "الملابس" ، وأزياء الشعر ، والاسلحة ، وملحقات اخرى في يابان ساكنة نسبيا . ولم يكن يسمح بالتجريب او يفكر فيه خارج تجارب الجماعة وتكيف الجماعة .

ان مفهوم « حب الاطلاع » (وبالتالي البحث المستقل النقدي) غير مالوف في اليابان ، كما أشار الاستاذ ر. ب. دور R. P. Dore . وفضلا عن ذلك ، فان اقتصاد اليابانيين في الانفاق الذي ينم عن انكار للذات ، وتواضعهم ــ اللهم الا في المناسبات العامة او في العبث العام وبالاحرى غير المشروع لحفلات الجيشا ــ يكبح التعبير الذاتي عندهم ، الا عن طريق الاشباع ضمن الجماعة . فالترقية والاعتراف بالفرد هناك يتوقفان الى حد كبير على القدم ، وعلى المكافآت مقابل الاخلاص الطويل لتلك الجماعة المعينة .

فلو كانت الجماعات اليابانية حتى في الازمنة الساكنة معزولة اجتماعيا بعضها عن البعض الآخر ، تعيش في عوالم مختلفة من الخبرة ، كم كان تغير القرن الحالي سيكون اكبر . وكم كانت متطلبات عوالم الخبرة المختلفة التي تفصل الاحساسات المتنوعة بالحقيقة الواقعية، والحقيقة ، والاخلاق ستكون اكبر نظرا للانتماء لـ « أطر مرجعية » مختلفة ، وولاءات جماعية ؟ كيف سيكون على اليابانيين أن ينشئوا تربية للحكم الشخصي المستمر المسؤول ؟ كيف سينمي المتعلم الياباني عادة التفكير المستقل ؟ كيف ينسق كل قراراته ضمن « فلسفة » او نظرة للعالم سيقف لاجلها في وجه كل القادمين ؟ ان ذلك سيكون ، بالنسبة لورثة تقليد كونفوشي من النزول عند ارادة الجماعة او الاسرة او السابقة، على قدر من الصعوبة يساوي التخلي عن المنافسة وتوكيد الذات عند الغربيين .

كما ان اعادة التكيف هذه ، بالرغم من اهميتها العميقة لتنمية اخلاق جديدة ، وتركيز جديد في المنهاج ، وتنظيم جديد لعملية التعلم ، لا تنفصل عن اعادة تشكيل العادات والانفعالات الاجتماعية خارج عالم المدرسة . ذلك انك اذا سألت يابانيا عما يعمل ، من المحتمل ان يتحدث عن المكان الذي يعمل فيه (أي عن الشركة التي يعمل معها) . وبعض العمال يطلقون كلمة « البيت Uchi » على مكان عملهم . وطوال نمو التعليم العالي في القرن التاسع عشر ، كان المقصد الذي يتكرر باستمرار هو تكوين Sarariman (اي رجال ذوي مرتبات) يكونون موظفين مأجورين لدى بيوت الاعمال الكبرى الحديثة ـ كما كان آباؤهم جنودا في خدمة رئيسهم تقريبا (وتعني كلمة « الجنود » « الرجال المأجورين ») .

وكما انه من الصعب التفكير في الشعور بالواجب خارج جماعة المرء الخاصة ، فان اي مستقبل شخصي ينقش للفرد من الخارج ايضا . كما ان الشفقة والعطف ازاء آخرين من خارج الجماعة يصعب نموهما في اليابان . فخدمات الانعاش هي خدمات تقوم بها الشركات . ومن الصعب التوصية باقامة خدمات اجتماعية عامة حقيقية في ظروف اليابان . وكذلك الامر بالنسبة لوضع سياسة تهتم بنظافة الهواء والانهار . فالعناية بالصفة العامة للحياة تنمو بطيئا ، وقد تتمثل احدى الخطوات في طريق تنميتها في تشجيع المسؤولية العامة المشاركة ، بدلا من الخضوع لمعايير الجماعة ومزاياها ، ودون تقسيم ديكارتي لجميع القضايا الى تطرفات ايديولوجية .

ان من يثير قضايا اساسية من هذا النوع في اليابان يلقى احدى وقائع الحياة الصلبة ـ وهي الروابط الثلاثية بين الاعمال الضخمة والسياسة والتربية . والنمط الكلي للحكومة المركزية والمحلية ، وللنظام المدرسي والجامعات ، وللرفد المهني ونظام الترقية ، يشكل رباطا متشابكا . هذا هو السبب الذي جعل تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD لعام ١٩٧٢ حول التربية اليابانية يركز اشد التركيز على الجامعات بوصفها محورا في كل نظرة للاصلاح . فهي

اساسية لعملية استمرار النظام الاقتصادي الذي يضبط رجاله الاقوياء الاعمال السياسية ، التي تضمن بدورها (من خلال وزارة التربية) « سلامة » النظام المدرسي . وذلك هو السبب في ان اي اقتراح للاصلاح المدرسي يعترف به من مقدميه ومن المدافعين عن النظام القائم على انه اقتراح سياسي ـ بحسب ما يقتضيه على الاقل . وهو في الغالب اقتراح سياسي بصورة مكشوفة ، لكونه برنامجا لاتحاد المعلمين اليابانيين (الاشتراكي) او لاحد اتحادات الطلاب النضالية مثل Zengakuren او لاحد الاحزاب المعروفة . اما الحياد التجريبي ، والعناية بمشكلة في مظاهرها التربوية او العملية ، فيبدو لليابانيين غالبا على انه غير واقعي من الناحية السياسية .

الا ان هذا النموذج من القرارات بالذات يمكن ان يفرض عليهم . ففي اثناء فترة الصبا القاسية التي تتسم بالجد المضني ، حيث تبدو الحياة قاصرة على الدراسة والنوم ، يبدأ الشبان من كل الانواع بالتساؤل عن صلة هذا كله بهم وفائدته لهم . ومع ازدياد الرخاء والفراغ للكبار ايضا (الذي يقضى في التزلج او الغولف او السباحة بصورة جماعية) يمكن للرغبات المتنوعة او الفردية ان تعبر عن نفسها . (وهذا الوقت يمكن ان يأتي قريبا ، نظرا لان بعض الخبراء الاقتصاديين يتوقعون ان يبز اليابانيون الامريكيين من حيث الغنى في حوالي ١٩٨٥) .

وفضلا عن ذلك ، فان حاجات القوى العاملة المباشرة لليابان بدأت تتطلب منذ الآن تنويعا في التعليم العالي ، وقدرا أكبر من البراعة ، وردودا أكثر تنوعا في الاعمال التي يتم التدريب عليها ، ومؤسسات ومساقات دراسية مولدة بصورة اكبر ـ وكل ذلك يمكن ان يساعد على انهاء عملية المخرجات ـ المدخلات الآلية للنظام المدرسي ونظام الاستخدام الحاليين . ومن قبيل المفارقة ، ان المعلمين واليساريين الذين قد يتوقع منهم الترحيب ببعض التقويض لبنية « الرفد recrutment » القائمة اليوم ، يخشون ان يؤدي التمايز المقترح في التعليم العالي الى تقوية التراتبات الرأسمالية والى اضعاف « الديموقراطية » . الا أن مراقبي

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، مثلهم في ذلك مثل أصدقاء عديدين آخرين لليابان ، تساءلوا ما اذا كان هناك حل آخر للتغلب على المأزق الحالي . .

وفيما بقي من هذا الفصل ، من المفيد ان نقدم هنا ملاحظة مقارنة . ان نمط التعليم العالي في الولايات المتحدة هو نمط يحاول بصورة عامة عدم التمييز بين نماذج المؤسسات ؛ والعديد من النماذج التي كانت متمايزة قبلا (مثل معاهد المعلمين) ، اندمجت في مؤسسات « عامة » ، او اصبحت هي نفسها « عامة » عن طريق توسيع مجال عملها . ومع ذلك فما من امريكي يشك في الاختلاف الواسع لمنزلة الجامعات المتعددة وتقديرها ؛ كما أن هناك فرقا بينا في الامتياز والتقدير بين أقسام الجامعة الواحدة . وفي اليابان ، شاركت جميع مؤسسات التعليم العالي ، منذ الاحتلال ، في تسمية واحدة (daigaku) ، وحاولت بصورة عامة إرجاء التدريب الخاص او الدراسة المتخصصة حتى السنة الثالثة منها . إلا أن مؤسسات متعددة صغيرة للتعليم العالي (وهي في الحقيقة اقرب الى المدارس الثانوية العليا مما يعترف به غالبا) تخصصت واعدت لاعمال متدرجة من حيث المراتبة على النحو الذي ناقشناه فيما سبق . ان الخطط والمقترحات الموصوعة لاعادة التنظيم تتضمن قدرا اكبر ، لا أقل، من التمايز في مستويات التعليم العالي . ولنقل ان الوزارة تحاول ، على الاقل ، التمييز بين المؤسسات الجامعية ، والمساقات الدراسية ، وتحاول في الوقت ذاته ادخال تمييزات تتسم بمزيد من الخصوصية بين نماذج التدريب على المهن في الجامعات والمعاهد ، في حين انها ربما كانت تعمل على تحقيق مساواة اكبر في المكانة .

وهناك ملاحظة مقارنة أخيرة : وهي أن الدنمارك تلجا الى دمج المدرسة الثانوية الدنيا مع القسم الاعلى من المدرسة الابتدائية ، ضمن اتجاه جديد « شامل Comprehensive » في البلدان الاكثر نزوعا الى المحافظة ؛ أما في بريطانيا وفرنسا والاتحاد السوفييتي (وبقدر أكبر في السويد) فينظر الى امكان الدمج « الشامل » للقسم العالي من المدرسة الثانوية .

واما « الشمول » في اليابان والولايات المتحدة فهو قائم في نظام التعليم العالي ؛ ولكن العديدين تراودهم افكار اخرى بشأنه . وربما كان على جميع بلدان اوربا الغربية ان تتخذ قرارات مماثلة خلال الثمانينيات او التسعينيات .

بنيـة النظـام المدرسـي :

لنبدا بالنظام في شكله الذي اتخـذه منذ ١٩٤٥ ، قبـل النظر في التغيرات التي هي الآن موضع نقاش، او بالاحرى في طريقها الى التطبيق .

إن الوقائع البنيويـة الاساسية للنظام المدرسـي الياباني بسيطة ومعروفة على نطاق واسع . فقد جرى تبني النظام المعهود ٦ ـ ٣ ـ ٣ بحسب النمط المدرسي الامريكي في اثناء الاحتلال الامريكي ، وهو ما يزال ساري المفعول . وتتبعه مرحلة تعليم عال من اربع سنوات ـ مرحلة تضم مستويات ومرتفعات كبيرة . ونقصد بذلك ، ان السنوات الجامعية الاربع يمكن ان تتبعها مؤسسات ودراسات عليا ، ومع ذلك لا يوجد تعادل بين الجامعات الكثيرة حتى في مستوى السنوات الاربع الاولى . وقد انشئت حوالي ٥٠٠ من المعاهد الصغرى التي تجذب بصورة خاصة الفتيات اللواتي يردن معادلا لنهاية الدراسة ، او تربية تجارية قصيرة ، او مجرد حظ للدخول الى التعليم العالي والالتقاء بشاب مناسب . فالنمط السابق للزواج المرتب ينحسر بطيئا ، ومعظم اليابانيين التقدميين يودون الشعور بانهم يختارون ازواجهم بصفتهم شركاء على الطريقة الاوربية . بل انه حتى الزيجات المرتبة اسميا اصبحت تتضمن في فترة بعد الحرب قدرا جيدا من التعاون بين الزوجين الشابين واهلهم .

وفي الفترة التي ابتدات منذ ١٩٦٢ ، انشىء نظام من المعاهد التقنية يتداخل مع السنوات الثلاث الاخيرة من النظام المدرسي والسنتين الاوليين من البنية الجامعية ، ولكن مع صلة ادق بالآفاق المهنية والمحتوى التقني مما يوجد عادة في المسـاق الجامعي الطبيعي ذي الاربع سنوات . فقد اتجه هذا المساق الى الدراسات الحرة تحت التأثـير الامريكي . امـا

التخصصات الفرعية التي تحدث فهي تقتصر على السنتين الاخيرتين . ان المعهد التقني الذي يرمي اساسا الى توفير تقديمات لالوف كثيرة من الطلاب ، قد يمثل مؤسسة بالغة القوة في المستقبل ؛ ولكن اذا لم تتم اعادة النظر في بنية نظام رعاية ارباب العمل ، فمن المشكوك فيه أن يحظى بقبول الاهل أو التلاميذ اليابانيين العاديين ، لما يبدو من انه يضيق آفاق العمل ويحفها باللايقين . إن الطلاب الذين يتمون مساقا دراسيا في معهد تقني يستطيعون قانونيا التقدم للدخول في القسم الاعلى من الجامعة ؛ ولكن « القليل من الطلاب يجرؤون على فعل ذلك » كما تقول وثيقة رسمية . وبالرغم من الوعد باعلاء شان هذه المؤسسات في القريب العاجل ، يبدو أن الانسان العادي والطالب في مدرسة ثانوية يميلان بصورة أكبر لتجريب حظهما في الاعداد الطويل المضني للامتحانات في سبيل الدخول الى جامعة تحمل تنبؤا سعيدا .

تمتد الالزامية و « المجانية » في التعليم تسع سنوات . كما انتشر تقديم الكتب المجانية تدريجيا من المدرسة الابتدائية حتى الصفوف الثانوية ، إلا ان هناك اشياء إضافية مختلفة يجب أن تدفع تكاليفها ـ حتى أجور التعليم أحيانا . بل انه حتى حينما تكون المدرسة والكتب مجانية ، هناك تكاليف قد تكون مربكة للاهل ذوي الدخل المحدود ، بالرغم من أن الشركات تساعد عادة في هذه الامور . وقليل من الاولاد الذي يتركون المدرسة في نهاية المرحلة الثانوية الدنيا يحصلون على عمل مباشرة . والارجح انهم يبقون في مستوى العمال غير المهرة طول حياتهم . صحيح ان هناك تقديمات لمساقات دراسية ثانوية على اساس بعض الوقت ؛ ولكن هذا الامر ليس سهلا بالنسبة للطالب . على انه يمثل فرصة تخفف من التنضد الطبقي في المجتمع .

إن اكثر من ٩٠٪ من جميع التلاميذ يكملون الآن دراسة طول الوقت في المدرسة الثانوية العليا . وهذه المدارس ليست مجانية . وتختلف الرسوم فيها بحسب المنطقة واحيانا ، بحسب مكانة المدرسة بالطبع . إن التكاليف ليست كبيرة جدا في المدارس العامة ؛ إلا ان

العديدين من الآباء اليابانيين يحسبون ميزانيتهم بعناية بالغة . صحيح ان رسوم التسجيل في المدارس الثانوية العليا العامة متواضعة ؛ إلا أن التكاليف الاضافية في ازدياد . فالتلاميذ اليابانيون امثلة مشرقة للآخرين في امور النظافة والملبس الانيق . وفي السنوات المدرسية الاخيرة ، والجامعة ، يرتدي الطلاب بزة نظامية موحدة ، والطالبات زيا منمطا من الثياب . وكلما ارتقى الولد السلم التعليمي ، ارتفعت هذه النفقات بالرغم من أن رسوم التسجيل السنوية صغيرة جدا .

وبحلول منتصف السبعينيات كان ثلث المدارس الثانوية العليا يتكون من المدارس الشاملة كليا ، بمعنى انها تقدم مدى كاملا من المساقات ــ العامة والمتخصصة او المهنية . وكان الثلث الثاني يقتصر على تقديم المساقات « العامة » ، والثلث الاخير « متخصص » فقط . ففي اثناء الستينيات ظهر اتجاه لانشاء المزيد من المدارس المتخصصة على هذا المستوى . وكان ذلك على الارجح نتيجة للنزوع العام لاستمرار الاولاد بعد عمر الـ ١٥ في الدراسة اكثر منه دلالة على سياسة تربوية مقصودة ، نظرا لان الامتحانات شديدة الاصطفاء في حوالي سن الـ ١٥ تفرز دون رحمة ذوي المستويات العليا والدنيا في الانجاز . على انه يبدو من المرجح حاليا ان سياسة الوزارة قد تحابي قدرا أكبر من التخصص ما قبل المهني او التقني في هذا المستوى ، في سبيل السير في الوقت المناسب باتجاه نمط اكثر تخصصا من التقديم بعد الثانوي (وهو يعالج في الفقرة المخصصة للتعليم العالي في هذا الفصل) .

وفي نقطة العبور من المدرسة الثانوية الدنيا الى المدرسة الثانوية العليا بالذات ــ وقبلها بالضبط ــ تنتاب اليابانيين باستمرار صدمات بسبب حوادث انتحار الاولاد . ففي عام ١٩٧٧ أقدم حوالي ٨٠٠ طفل على الانتحار ــ ونصف هذه الحالات على الاقل تعزى مباشرة للقلق الحاد المرتبط بآفاق الامتحانات والكد المتواصل المرتبط بها . ذلك أن المدرسة تبدأ في الثامنة صباحا ، ويستمر العمل في الوظيفة البيتية وفي اشكال اخرى من الاعداد خارج المدرسة حتى العاشرة أو الحادية عشرة مساء .

وبعض هؤلاء المنتحرين الصغار هم في سن المعهد العالي ؛ إلا أن الاحصاءات الرسمية بينت عام ١٩٧٥ أن ٩٠ منهم كانوا بين الخامسة وال ١٤ من العمر . ومنذ ذلك الحين ارتفعت الاعداد بصورة خيالية — وهناك بالطبع قرحات وعلائم اخرى للقلق واسعة الانتشار .

ومن المدهش (بالرغم من انه صحيح) في جميع الظروف أن معظم الفتيان والفتيات من اليابانيين يبدون متحمسين ، ومتعاونين ، وسعداء . وهم شديدو التهذيب بصورة عامة ، وازاء الزائر بصورة خاصة . ومع ذلك فان الجد ماثل دائما في عملهم . فالعمل نوع من السعادة لديهم للدرجة أن حماستهم فيه تثير العدوى . إن دينهم لم يعلمهم مطلقا أن العمل عقوبة حلت بهم لانهم فقدوا نعمة الرب . أضف الى ذلك ، ان الاجر المادي للعمل شديد الوضوح من حولهم . وبسبب كل ما قلناه ، لن ندهش اذا ما علمنا انه اضافة الى الالتحاق الكامل بالمدارس الابتدائية والثانوية الدنيا ، ولما يزيد على ٩٠ ٪ من الفئة العمرية المقابلة بالمدارس الثانوية العليا حتى سن ال ١٨ ، فان ما يزيد على ربع الفئة العمرية المقابلة للمعهد (١٨ الى ٢٢) تلتحق بالتربية بعد الثانوية .

وبالرغم من تنوع المستويات الواسع الذي أشرنا اليه ، فان القسم الافضل منها يمثل « تعليما عاليا » متميزا ضمن كل المعايير الدولية ، إلا أن الكثير مما يبقى يمكن ان يقارن بالتربية « اللاحقة » أو « التقنية » في بلدان أوربا الغربية ، نظرا لانه يستند الى الاعداد الكامل والمتحمس الذي يقدم في المدارس الثانوية العليا . وتقل نسبة البنات الملتحقات بالجامعات عن نصف نسبة البنين ، إلا انها تتزايد (مثال ذلك أن ٢٧ ٪ من جميع الشبان الذين يمثلون الفئة العمرية المقابلة للتعليم العالي ، وحوالي ١١ ٪ من البنات ، كانوا ملتحقين بالتعليم العالي في مطلع السبعينيات) . اما أعداد الملتحقين بالجامعة عام ١٩٧٦ فقد كانت (بالارقام المدورة) : ٣٢٢٠٠٠ في الجامعات الوطنية التي يبلغ عددها ٨١ جامعة ؛ و ٤٥٠٠٠ في الجامعات « العامة » (وهي جامعات تنشئها المدن أو السلطات المحلية الاخرى) وعددها ٣٤ جامعة ؛ و ١٣٠٠٠٠٠

في الجامعات الاهلية ، وعددها ٣٠٥ جامعات . ومن الملاحظ أن حوالي ٧٠ ٪ من مجموع الطلاب الملتحقين يدخلون الجامعات الاهلية .

واضافة الى هذه المؤسسات جميعا ، والى المعاهد التقنية ، هنـاك عدد من المنشآت المتفرقة للتربية والتدريب في المهن الفرعية . ففي عام ١٩٦٩ تم تجديد قانون التدريب الصناعي لتوفير مراكز عامة للتدريب ولتشجيع خطط التدريب التي ترعاها العديد من الشركات الاهلية . وقد زاد عدد الملتحقين بالمساقات القصيرة التي تقدم على هذا النحو على ١٣٥٠٠٠٠ شخص .

تتوزع الادارة التربوية على ٤٧ « محافظة prefecture » (تشكل العاصمة طوكيـو واحـدة منها) و ٣٢٧١ « بلدية municipality » ضمن المحافظات . وكلا هذين المستويين يتمتعان ببعض السلطات المستقلة ، التي تمارسها هيئات محلية منتخبة مـن المواطنين . وتوضـع بعض المسؤوليات التربوية على عاتق مجالس خاصة يعينها رئيس الهيئة المحلية بموافقتها . وتستطيع المجالس المحلية وضع ادلة لارشاد المعلمين على هيئة كراسات او كتيبات وهي تقـوم بذلك ؛ إلا ان وضـع المساقات محصور في يد وزارة التربية ، التي تملك وحدها ايضا حق السماح باستخدام الكتب المدرسية . وتضع اللجنة الاستشارية المركزية بشأن المناهج مشاريع هذه الكتب . ويقال إنه ما من معلم دعي للمشاركة في ذلك . وتتهم الوزارة بتركيز المزيد من السلطة في يدها . وقد بدأ الجدل عام ١٩٧٨ حول الضبط المركزي للمساقات الدراسية في جميع المدارس الابتدائية والثانوية ، وحول تقوية التربية « الخلقية » ، وحول إصلاح امتحانات الدخول الى الجامعة ، وحول المنظورات المستقبلية للتربيـة اليابانية ، ويحدث هذا كله في ضوء هذه الخلفية من تنازع المسؤوليات .

ان جميع البلدان تشكو من تناقضات مثل تبادل الجذب بين السياسة الاقتصادية القومية والحاجات الاجتماعية ، وبين الاهتمامات القوميـة والظروف والموارد المحلية ، وبين الخطوط الموجهة على الصعيد المركزي

والتطبيقات العملية في غرف الصف . وهذه التوترات حادة في اليابان ، ومن الضروري الا تحجب على الاطلاق خلف النجاح الساحق للتربية اليابانية . فمقدار التركيز ، على سبيل المثال ، في نص مدرسي ، او فيلم تعليمي ، على سمات اثرية خاصة او على انشطة بطل ما ينظر اليه المعلمون (وغيرهم) بحذر على انه مؤشر سياسي .

هناك نقطة هامة للدراسة المقارنة ينبغي التوقف عندها بهذا الصدد. وهي أن الاشتراكيين ، في معظم البلدان ، معروفون بكونهم مركزيين كبارا ومخططين (بالرغم من أن كيفية اتخاذ ذلك دلالة سياسية تبقى لغزا محيرا نظرا للفعاليات المركزية والتخطيطية لاتحادات المشاريع الخاصة). ففي اليابان ، على كل حال ، يركز الاشتراكيون والثوريون بصورة عامة على تقرير المصير محليا ، وعلى ممارسة جمعيات الآباء والمعلمين نشاطا قويا . أما الحزب الليبرالي ـ الديموقراطي ـ الذي يتربع سدة الحكم منذ تأسيسه عام ١٩٥٥ ، والذي يلقب نفسه بـ « حزب المحافظين the Tories » في الصحف الناطقة بالانكليزية ـ فهو الذي يدافع عن المركزية والضبط ، ولا سيما في فعاليات وزارة التربية . وهذه المفارقة تشكل مثالا آخر على خطأ القيام بتعميمات شاملة استنادا الى دراسة سياسية او اجتماعية في مجموعة واحدة من البلدان ونقلها الى سياقات لا تنطبق عليها .

ان معظم رياض الاطفال ماتزال خاضعة للضبط الاهلي ، بالرغم من أن السلطات العامة تشرف عليها . وحوالي ٤٠ ٪ من هذه الرياض مؤسسات عامة . ويطلب من جميع الاطفال الالتحاق بمدرسة ابتدائية ذات ست سنوات (عامة أو اهلية) بعد بلوغهم سن السادسة . ويترتب على المدارس الثانوية الدنيا التابعة للبلديات (chugakko) قبول جميع الاولاد الذين انهوا مساقا دراسيا ابتدائيا دون تمييز . ويمتد الدوام الالزامي حتى سن الـ ١٥ ، ومن الواضح ان اليابان تجاوزت الآن هذا المطلب . ويتوقع من الاولاد ان يلتحقوا بمدارس واقعة في منطقتهم ، ولكن الامتحانات التنافسية للدخول في المدرسة الثانوية العليا (kotogakko)

والحصول اخيرا على القبول في الجامعات المرغوب فيها ، تدفع بعض الذين يسعون للاقامة في المناطق المحاباة الى احتلال اماكن هناك في مستوى الـ (chugakko)» وقبله أحيانا .

هناك مدارس خاصة للاولاد المعوقين ، وتقديم متطور من التسهيلات في « التربية الاجتماعية » . ويغطي ذلك ما تتضمنه في بقية بلدان العالم « تربية الكبار » ، ومدى يلفت النظر من الانشطة المعدة للكهول . ونظرا لان بعضهم يتقاعد من العمل في سن الـ ٥٥ ، وان كل التغيرات التي اكتسحت اليابان في الازمنة الحديثة تربك المسنين والامهات المعزولات في بيوتهن ، فقد أولي انتباه دقيق لضمان التربية المستمرة ـ من كل نوع تقريبا . وهذه التقديمات تتسم بالخيال البارع ، وتلقى شعبية كبيرة . ان مايزيد على ٩٠ ٪ من البلديات تقدم « قاعات عامة للمواطنين » . وهناك عدد أقل من « بيوت الشباب » الا انه يتزايد . كما تقدم اجهزة الحكم المحلي بسخاء تسهيلات للترويح والرياضة .

يتبين من هذا كله وجود الكثير من المبادرة المحلية ، ودعم الحكم المركزي على السواء (نظرا لان معظم تمويل التربية يتوزع بين الحكومة المركزية ، والمحافظات ، والبلديات) . الا أن النظرة السابقة المسلم بها تقريبا للمسؤولية اللامركزية من الطراز الامريكي تقلصت تدريجيا منذ حوالي ١٩٥٥ . ففي عام ١٩٥٦ ضيقت الحكومة صلاحيات المجالس المدرسية لانها كانت « محتكرة » من المعلمين أو الناطقين باسمهم ، وقد وصفت بأنها تستخدم لنشر آراء المعلمين بشأن الديموقراطية ، بل وحتى لتحصيل مساعدات مالية للانشطة السياسية التي تقوم بها اتحادات المعلمين .

داخل المدارس :

قد يكون افضل انواع المدارس للقيام بزيارة أولى هو المدرسة الابتدائية . فالاولاد شديدو الذكاء والحماسة هناك ، كما أن غياب اللباس الموحد الذي يرتديه العديد من التلاميذ في المدرسة الثانوية الدنيا ،

وجميعهم تقريبا في المدرسة الثانوية العليا ، يجعل الاشياء اكثر حبورا . فالقمصان والبلوزات البيضاء ، واختلاط الالوان الحمراء وغيرها تناسب البشرة العسلية والشعر الاسود الى حد كبير . وربما كان الصف عاريا، لا يوجد فيه صور ماعدا بعض الخرائط او الجداول الجدارية المصنوعة على الفور . ولكن حقائب الاطفال الملونــة ، وعلب الاقــلام ، والكتب المستخدمة تعج بالالوان ، ويحافظ عليها بعناية .

يجلس البنون والبنات معا . والدروس اميل الى الصورية في العادة ضمن المعايير الانكلو ـ سكسونية ، الا أن التلاميذ يتصرفون بعفويــة ونشاط . وتوجد في العديد من المدارس وفرة من الاجهزة المشتهاة التي ينتجها اليابانيون . ومن المرجح أن يتوافر في درس علم الاحياء قدر كبير من العدسات وجهاز بسيط ، ومن الشائع بالنسبة للتلاميذ الكبار ان توجد في صفوفهم مجاهر بسيطة جيدة . وربما كان الشيء الاكثر اثارة هو مشاهدة صف كبير في درس الموسيقا . ففي المدرسة العادية يستطيع المرء أن يرى الاولاد جالسين في مقاعدهم يقرؤون العلامات ويغنون في حين يعزف المعلم على البيانو . اما في المدرسة الاكثر تقدما فقد شاهدت بنفسي كل ولد يعزف على آلة ـ بدءا من المثلث حتى واحد من الثماني « أرغنات Organs » من صنع « ياماها Yamaha » الموجودة في الغرفة . (فاليابانيون يعملون استنادا الى الافتراض القائل بأن كل فرد يستطيع التعلم ، كما بين الاستاذ سوزوكي في تعليمه الجمعي للاولاد العازفــين على الآلات) .

ان معظم المعلمين في المدارس الابتدائية هم « معلمو صف » ، بالرغم من أن هناك قليلا من المتخصصين . وابتداء من المدرسة الثانوية الدنيـــا فصاعدا يصبح الجميع متخصصين تقريبا ، ينتقلون بين غرف الصفوف « Home rooms ». وتشتمل العديد من غرف الصفوف على مقاعد أو كراسي اضافية في الخلف ، يستطيع الآباء أن يجلسوا فيها . فقد ابدى الاهل ، منذ الحرب ، اهتماما نشــطا بالمدارس ، بحيث ان العديدين يساعدون اثناء الزيارات المدرسية والمناسبات المماثلة .

يتم تشكيل الصفوف بحيث تكون متغايرة heterogenuous بقدر الامكان في معظم الحالات ، تجمع بين أولاد يختلفون في خلفياتهم العائلية ، وتحصيلهم ، واهتماماتهم . وتلجأ بعض المدارس الى تحديد نوع من « الاطار » أو التوزيع المتجانس لاغراض خاصة ، الا انه لا يوجد هناك « تشعيب Streaming » . وبالرغم من أن طريقة التدريس تبدو شكلية تماما بصورة عامة ، فان الاولاد يشجعون على ابداء آرائهم «ديموقراطيا»، وعلى مناقشة القضايا الهامة . وتحض بعض الدروس على الكثير من النشاط والثرثرة ، الا ان الطاعة المعتادة لدى اليابانيين تدفعهم لاحترام المعلم والمادة الدراسية . ويعلم الاطفال رياضيات متقدمة جدا ، مما يظهر تأثيرا كبيرا للمفاهيم الحديثة ، ومستوى تحصيليا عاليا (كما بين التقويم الدولي للتحصيل التربوي في الرياضيات لعام ١٩٦٧) . والتمكن المبكر من الحساب الذهني والاستمتاع بمعالجة المسائل الذي تجلى في هذا الموضوع المدرسي ينعكسان في الموضوعات الاخرى .

وقد تم بحلول عام ١٩٦٥ تجهيز مايزيد على ٩٣ ٪ من المدارس الابتدائية وما يزيد على ٩٠ ٪ من المدارس الثانوية بالتلفاز . وتستخدم نسبة أعلى من هذه المدارس الاذاعة ايضا . وينقل الاتحاد الياباني للاذاعة والتلفاز N H K نسبة عالية من البرامج التعليمية المباشرة صوتا وصورة ، مع ملايين النسخ من النشرات التوضيحية التي ترتبط بها وتستخدم معها . وهذه البرامج التلفزيونية التعليمية (والتربوية بصورة عامة) تتوافر في قنوات عديدة وفي معظم ساعات النهار ، للكبار والصغار على السواء . ويمكن ان تشاهد تقنيات تربوية متقدمة جدا في استخدام تجريبي ، فاليابانيون بصورة عامة سريعون في نشر كل ما يمكن انتاجه على نطاق واسع بكلفة زهيدة .

ان معظم المعلمين يبدون متمتعين بالوجدان المسلكي والكفاءة . ويتصف اليابانيون (مثل الايطاليين) بذلك الشغف بالاطفال الذي يجعل من علاقة شكلية في مظهرها علاقة مربية سارة . ويدل اندفاع الاولاد في فرصة الدقائق العشر التي تفصل بين الدروس الى أن هؤلاء ليسوا مروعين .

(وهذا الاندفاع انسيابي في معظم المدارس ، نظرا لان الاحذية تخلع خارج المدرسة ، كما تخلع عند مدخل المنازل) . وفي بعض الانظمة المدرسية ، على الاقل ، يرتدي المعلمون نوعا عاديا من اللباس الموحد — وهو يتكون من بزة وربطة عنق منمطتين ، أو رداء خارجي مماثل للنساء. وليس ذلك بالمدهش لان معظم الموظفين في المؤسسات العامة ، وفي الشركات الكبرى أيضا يرتدون زيا متميزا (مثل « رجل المنظمة » في الولايات المتحدة الامريكية) . والمعلمون يحصلون على المناهج والكتب الجديدة من الوزارة، بالرغم من انهم لا يحبون بعضا منها — وبخاصة المقرر الالزامي لـ « التربية الخلقية » .

ان الشيء الذي يخشاه « اتحاد المعلمين اليابانيين » الاشتراكي أشد الخشية يتمثل بوضوح في معارضته لذلك المقرر . ففي عام ١٩٥٨ ادخل مقرر الزامي جديد هو « التربية الخلقية » . وقد اشتكى النقاد من انه يشكل احياء لمجموعة القواعد القديمة لواجبات الاخلاص التي تسمى « shushin » والتي كانت سائدة قبل الحرب . وتلك المجموعة من الواجبات كانت تلائم العهد الاقطاعي . ويمكن تصور روحها بالاشارة الى الحاحها على الطاعة التي يتضمنها المرسوم (أو البلاغ) الامبراطوري لعام ١٨٩٠ ، الذي قدمنا اقتطافا منه فيما سبق . لذلك تحتم على الليبراليين من جميع الانواع معارضة الروح الخلقية المتمثلة في الـ « shushin » . ومن الواضح ان ازالة مجموعة من القواعد المثيرة حقا للاعتراض لا تعني بالضرورة ان الناشئة سيتبعون قواعد افضل . والحقيقة ، ان غياب الانتباه في المدارس الى مشكلات المسؤولية الخلقية، التي تلقى انتباها دقيقا من دون تعليم ديني في الاتحاد السوفييتي على سبيل المثال ، يمكن ان يترك البنين والبنات في فراغ مدمر .

الا أن ذلك المجال من التردد الخلقي ، لا يشكل فراغا في الحقيقة . فهو خاضع لغزو الدعايات التجارية ، والبرامج الاذاعية ، والنماذج الباهرة المأخوذة من المجلات أو شاشة التلفاز لئلا نقول شيئا عن ابتكار الناشئة انفسهم . ومن جهة اخرى ، يبدو أن المنهاج الرسمي للتربية

الخلقية قد وضع في الوزارة ، او في اقسام البحوث فيها ، دون استشارة اي هيئة تعليمية ، او معنية بالاعتبارات الخلقية من اي نوع . وهذا سبب معقول لبعض الاعتراض . ويمكن ان يقال ايضا ان اي محاولة لتعليم الاخلاق ، بدلا من جعل الناشئين يعملون ضمن الاعتبارات الخلقية التي قد تكون على صلة بقضايا جدلية ، مع دعم خلقي مشتق من جهات متعددة (دينية أم لا) ، ستنتهي حتما بصورة فردية . وفي وضع التوتر الحالي لليابان بشأن مسائل الواجب الاخلاقي ، ومع الاحتكاك الدائم بين الضبط المركزي من جهة ، والاشتراكية من جهة أخرى ، يصعب الوصول الى مناقشة هادئة .

لقد كانت بعض التجديدات التي قامت بها الوزارة خلال العقد الماضي او نحوه مرغوبا فيها بدرجة كبيرة (بحسب المعايير الخارجية) ، منها اصلاح المنهاج في عدد من الموضوعات،ومنها ايضا وضع اختبار قومي للتحصيل عام ١٩٦١ ، والمشاركة في تقويمات دولية للتحصيل مثل « التقويم الدولي للانجاز التربوي في الرياضيات » (IEA) . وهذه الجهود المبذولة للارتقاء يمكن أن توسع آفاق التربية اليابانية على الصعيدين المركزي والمحلي . أما الاسماء ، والمشاركات ، والاحصائيات فهي أقل اهمية مما يجري على ارض الواقع .

ان المدرسة الابتدائية تقدم للجميع ، اضافة الى ساعة اسبوعية في التربية الخلقية ، اللغة اليابانية ، والدراسات الاجتماعية ، والرياضيات، والعلوم ، والموسيقا ، والتربية الرياضية . وفي السنتين الخامسة والسادسة هناك ساعتان اسبوعيتان في التدبير المنزلي (علما بأن«الساعة» تمثل حصة درسية من ٤٥ دقيقة في المدارس الابتدائية و ٥٠ دقيقة فيما بعد ذلك) .

اما الموضوعات المطلوبة في المدرسة الثانوية الدنيا فهي : اللغة اليابانية ، والدراسات الاجتماعية ، والرياضيات ، والعلوم ، والموسيقا، والفنون الجميلة ، والتربية الصحية والرياضية ، والفنون الصناعية

او التدبير المنزلي ، مع التربية الخلقية ، وانتقاء من «موضوعات اختيارية» و « انشطة خاصة » . وبانتهاء التلاميذ من هذه المدرسة يتوقع منهم أن يكونوا قد تعلموا قدرا اكبر بكثير مما يظهر في هذا الكشف المجرد .

ولناخذ مثالا على ذلك مشكلة واحدة وهي مشكلة اللغة اليابانية وكتابتها . فخلال آلاف السنين من شبه العزلة المكتفية بذاتها ، وبالرغم من التماسات والاستعارات المثمرة ، طور اليابانيون لغتهم بحيث أصبحت تكشف بدقة لامتناهية عن الاشكال اللائقة من التراتب والتبعية الاجتماعية المتبادلة السائدة . يقول لنا علماء اللغة على سبيل المثال ان هناك ٣٦ طريقة لقول « انا » ، بحسب علاقة المتكلم الاجتماعية بالشخص الذي يوجه اليه الكلام . الا ان العلاقات السببية المباشرة في الوقت نفسه ، بين الفعل ونتائجه ، او بين الفاعل ومفعوله ، لا تظهر بوضوح بهذه السهولة ، في حين لا تكاد توجد اي طريقة دقيقة للتعبير عن التصميم على عمل شيء او بالتاكيد عن ان حدثا ما سيتبع في المستقبل . ولا يقتصر الامر على اهتمام بالقواعد النحوية فحسب . فالمعلن في التلفاز يعيد احيانا فقرة من المعلومات بشكل آخر من الكلمات . وامينة السر (السكرتيرة) تتخذ اكثر من اسلوب لتوضيح الرسالة التلفونية ، وتتردد بدرجة اكبر عندما يقتضي الامر تسجيل هذه الرسالة كتابيا في احد اشكال الكتابة المحلية الثلاثة التي توجد في اليابان . وفي الحقيقة ، حين تنقل حروف اية قطعة جميلة من الخط الى اليابانية العادية (وبقدر اكبر حين تترجمها الى الانكليزية) ، ستلاقي صعوبة خاصة مع الاسماء ، وتحار في كيفية تثبيت بعض الاسماء اليابانية التي لفظت بصورة سليمة بالكتابة اليابانية .

فبدلا من الشكل الاكثر صفاء للخط الصيني القديم برموزه التي تتجاوز ٢٣٠٠٠ رمز طورت اليابان خطا صينيا (kanji) مبسطا خاصا بها ، والحقت به أبجديتين مقطعيتين ، تتكون كل منهما من ٤٨ رمزا او مقطعا . وقد سهل ذلك دمج الكلمات والافكار الاجنبية في الثقافة اليابانية . وضمن مزيج من خط كانجي kanji وكتابتي katakana

و hiragana كتبت القصائد والروايات والروائع الادبية مثل the tale of Gengi التي الفت في قرون غابرة . الا ان العدد الكلي للرموز التي يترتب على الاولاد اليابانيين تعلمها ليتخلصوا من الامية خفض في فترة حديثة الى ١٨٥٠ رمزا . (قارن ذلك بحروفنا الـ ٢٦ !) وفي هذه الرموز الـ ١٨٥٠ تدون الكتب والصحف . وتبين المحطات اسماء الامكنة بكلا الكتابتين « كانجي وكاتاكانا » ـ واحيانا بالحروف اللاتينية ، التي يتعلمها جميع الاولاد اليابانيين ايضا . وهكذا فان اللا امية الشاملة التي تفخر بها اليابان ، لم تتحقق بصورة هينة .

تشكل المدرستان الابتدائية والثانوية الدنيا معا مدى التربية الالزامية ، وهما لذلك جزءان من وحدة جوهرية . وقد ركزت المبادىء الموجهة للمناهج في المساق الرسمي للمدارس الابتدائية باستمرار على المهارات الاساسية ، ومعرفة العالمين الفيزيائي والطبيعي والمجتمع ، والاعداد لتعلم العلوم والتقنية . وهناك مبادىء تمت مراجعتها ووضعت موضع التطبيق ظاهريا عام ١٩٧١ وهي تفسح مجالا اكبر للتنوع والاختيار الشخصي ، بمساعدة تعليم اكثر تخصصا . الا ان اعادة نظر لاحقة طبقت بدءا من ١٩٧٨ ربطت التعليم الابتدائي بصورة اشد وثوقا مع المدرسة الثانوية وفي الحقيقة مع برامج المدرسة الثانوية العليا ايضا ، مع توسيع مدى الخيارات المتاحة تدريجيا وازالة بعض الضغط عن محتوى المناهج .

ويشتكي العديد من المعلمين (والجمعية اليابانية لدراسة التربية التي يسيطر عليها المعلمون) من ان مناهج المدرسة الثانوية الدنيا والعليا ترسخ الضبط المركزي لوزارة التربية ، ولا تاخذ بالحسبان بدرجة كافية خبرة الطلاب ، والخلفيات المتنوعة ، والمطامح الناشئة . فمع الالتحاق شبه الكامل بالتعليم حتى سن الـ ١٨ ، يحتمل ان يحتاج « القادمون الجدد » الى نظرة جديدة ـ بصورة مستقلة عن الازعاجات القديمة المعروفة للمنهاج المدرسي التقليدي .

المدارس الثانوية العليا :

لقد رأينا للتو ان المدارس الثانوية العليا (للاعمار من ١٥ الى ١٨) تنقسم في الواقع الى نماذج ثلاثة متميزة (فبالاضافة الى المدارس الشاملة بكل معنى الكلمة ، هناك مدارس اخرى تقتصر اما على المساقات العامة ، او على المساقات المهنية) ، وهي تتمتع بقيمة مختلفة تماما من حيث ضمانها او تعزيزها حظوظ الطلاب في القبول بجامعة مفضلة . والسؤال الرئيس الآن في كل نظرة لاصلاح المناهج يتمثل فيما اذا كان على الطلاب اليابانيين في المستقبل ان يكون لهم قدر أكبر من الحق الطبيعي العام في الدراسات المتوافرة في جميع المجالات الرئيسة ، نظرا لان مستويات التربية الثانوية العليا أصبحت في متناول كل فرد تقريبا ، ولانه سيكون على الجميع المشاركة في المهمات العامة للتلاؤم مع مستقبل سريع التغير .

لقد طالبت وزارة التربية خلال فترة ما ببعض العناصر المشتركة — لا في برامج المدرسة الثانوية الدنيا التي تخضع للضبط فحسب ، ولكن في برامج المدارس الثانوية العليا أيضا — حتى قبل تجديدات ١٩٧٨ . وكان على جميع الطلاب ، استنادا الى ذلك ، أن يدرسوا اللغة والآداب اليابانية ، والدراسات الاجتماعية (ومن ضمنها الاخلاق ، والاقتصاد السياسي ، والجغرافيا ، والتاريخ) ، وموضوعين علميين ، ولغة اجنبية واحدة ، والفنون الجميلة . وكان هناك بعض الاختيارات والتنوعات ضمن هذه الدراسات . فالطلاب في المدارس الثانوية العليا « العامة general » يأخذون موضوعات نظرية اضافية ، في حين يأخذ الطلاب في البرامج « التطبيقية applied » في المدارس او الاقسام الاخرى عملا اضافيا مرتبطا بتخصصهم . والبرامج في جميع المدارس مثقلة . وهي تضم أيضا التربية الرياضية والتدبير المنزلي أيضا . ان المطالبة بلغة أجنبية تعود الى عهد حديث نسبيا : فمعظم اليابانيين ضعاف في اللغات ، بالرغم من أن العديدين منهم على معرفة جيدة بالآداب الكلاسيكية الصينية ، التي يستطيعون قراءتها بكتابة الكانجي (نظرا لان الرموز الصينية تمثل معاني — مثل أرقامنا العربية — لا أصواتا) .

ولدى مراجعة هذا العبء الثقيل من المناهج ، والصورية التي يتسم بها ، يفكر المصلحون اليابانيون في تعقيدات تزيد عما يفكر فيه المصلحون في بلدان اخرى لا ترتبط فيها انواع معينة من المدارس والمساقات هذا الارتباط الوثيق بآفاق مهنية معينة ؛ ولا تبلغ خطورة التنافس فيها تلك الحدة عن طريق التشجيع الذي تقدمه « شمولية » التربية الالزامية. ان النقاد في البلدان الاخرى يستنكرون الالحاح الشكلي على «الموضوعات» بدلا من الالحاح على نماذج الوعي والمهارة ، وهم يتطلعون الى العناية بالمسائل الرئيسة وبالنمو المطرد لشخصيات الطلاب ولكفاءاتهم في توجيه انفسهم . ويتطلع النقاد في اليابان (مثل جمعية المعلمين اليابانيين لدراسة التربية) في الاتجاه ذاته ايضا ، الا ان السياق الياباني يجعلهم يأخذون بحسبانهم المباشر ، اضافة لذلك ، الصلات الخاصة جدا بين البرامج ، والمدارس ، والمهن التي تمارس طوال الحياة . كما ان الصلات المقابلة بين الوزارة والمؤسسات « التنبئية » وممثلي الاعمال الكبرى ــ وهي صلات شخصية ووظيفية سواء بسواء ــ تحيل النقاش التربوي الى مواجهة ايديولوجية في احوال عديدة .

ومن هذه الزاوية ، تشارك اليابان في بعض اشكال الصراع « الديكارتية » الفرنسية . فقد اوصت « الجمعية اليابانية لدراسة التربية » باتخاذ مقاربة مسوغة انسانية كليا في اعادة توجيه المناهج على مستوى المدرسة الثانوية العليا ؛ مقاربة مبنية على التساؤلات التي اثرناها في بداية هذا القسم . وهي ترتكز على جذع مشترك من الكفاءات في خمسة مجالات رئيسة هي : اللغة اليابانية ، والرياضيات ، ولغة اجنبية ، والعلوم الطبيعية ، والدراسات الاجتماعية . ويتوقف التقدم الحقيقي على المدى الذي تستطيع جميع الاطراف الاتفاق عليه .

لقد حاول ملاحظون خارجيون (مثل فريق منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD) ، كما حاول مخططون داخليون يحبذون اتجاه اليابان نحو مستقبل اكثر مرونة ، بحماسة عارمة ان يضمنوا قبول اصلاحات تربوية لقيمتها الذاتية ، ولاسباب عامة اجتماعية

وسياسية تلقى التاييد الان في معظم البلدان المتقدمة . الا ان مقاربة المناهج التي تسوغها في الامكنة الاخرى اعتبارات «المجتمع بعد الصناعي» و « مجتمع التواصلات » تصطدم في سياق اليابان التاريخي والتأسيسي والصناعي ـ التجاري ، بالتنافس الفريد لـ « الامتحانات الجهنمية » في مستوى ما قبل الجامعة ـ وبكل آثاره في النظام المدرسي برمته .

وفضلا عن ذلك ، فان العناية التي توجه حديثا في الامكنة الاخرى الى البدائل في تقديمات التربية/التدريب بعد التربية الالزامية مباشرة ، والى التناوب بين الدراسة / العمل / العودة الى التعلم في فترات مختلفة طول الحياة ، تبدو غريبة عن المشاغل العملية اليابانية في الوقت الحاضر . على ان الناطقين التربويين الذين يمثلون اليابان في المحافل الدولية هم على وعي كامل بحتمية اعادة التقويم الجذرية على المدى البعيد للتقديمات التي توفرها في مستويات هؤلاء « الراشدين الشبان » و « الراشدين العائدين » .

هناك عامل آخر في القرارات التربوية حول مستويات المدرسة الثانوية العليا والتعليم العالي وهو غياب شهادات التخرج من المدرسة الثانوية التي تقابل الشهادات الرسمية مثل الـ «بكالوريا Baccalauréat » والـ « آبيتور Abitur » . فهذه الشهادات تعطي في فرنسا والمانيا حقوقا شرعية وهي تشكل قنية دائمة . أما في اليابان فقد كانت الامتحانات الوحيدة التي تملك أثرا ما في المستوى الذي يسبق الجامعة مباشرة حتى ١٩٧٩ هي امتحانات الجامعات نفسها ، بل ان تجديدات ١٩٧٩ لم تؤثر الا في الجامعات القومية التي يبلغ عددها ٨١ جامعة (بالرغم من أنها ستؤثر على المدى الطويل حتما في الجامعات الاخرى ، وأنها على المدى القريب تضع عبئا اضافيا على الطلاب) . ان طلاب المدرسة الثانوية العليا الذين ينهون المتطلبات المدرسية « للتخرج » يحصلون على دبلوم : ونظرا لان الذين يفشلون في الحصول عليها لا يتجاوزون ٥٪ من الطلاب ذوي الدوام الكامل (وحوالي ⅓ الفتيان والفتيات في مسابقات الدوام الجزئي) فان دلالة الدبلوم تهبط الى مستوى

وثيقة انهاء الدراسة . الا انه في الوضع الحالي لليابان ، ستؤدي اي محاولة لفرض شهادة قومية بانهاء الدراسة للاغراض العامة الى اثارة الكثير من الاعمال العدائية .

التعليـم العالي :

قدمنا فيمـا سبق تفصيلات واقعية حول اعداد الملتحقين بالتعليم العالي ونسبهم . وهناك نقاط قليلة يجب ان تضاف الى تلك المعلومات ، مع لفت النظر الى المقترحات الجديدة بشان التعليم العالي .

ان الاعتبار المهيمن يدور حول « التراتب Hierarchy » ، الذي يميز المؤسسـات بعضها عن بعض في فئات منفصلة ، كما يميز كلا منها فرديا ، بالرغم من المبدا الذي تم تبنيه في دستور ١٩٤٧ حول التربية . ذلـك المبدا الذي يبطل اشكال التمييز القانونية بين الجامعات والمؤسسـات الاخرى للتعليم العالي التي لا تمنح درجات علمية . ونتيجة لذلك حدث ، على سبيل المثال ، ذلك النمو السريع لـ « الكليات الصغرى » بعد ادخالها عام ١٩٥٠ في اطار نظام « الجامعة » . ومـن جهة اخرى ، فان المعاهد التقنية التي نمت بدءا من ١٩٦١ لا تعد جزءا من نظام « الجامعة » . ومن الشيق ان نلاحظ ان الموازيات الفرنسية لهذه المعاهد التقنية والتي تدعى « Instituts universitaires de technologie » ، والتي انشـئت لاول مرة عام ١٩٦٦ ، بقيت أيضا خارج فئـة « الجامعات » بالمعنى المحـدد للكلمة . على انه ما من ياباني يساوره ادنى شك حول التمييزات النسبية التي تجب اقامتها بين الفئة الواسعة للمؤسسـات ما بعد الثانوية ــ او ، في العديد من الحالات ، بين المؤسسات الفردية ضمن تلك الفئات .

وقد صنف الاستاذ تتسويا كوباياشي Tetsuya kobayashi في كتابه : المجتمع والمدارس والتقدم في اليابان (عام ١٩٧٦) « التعليم العالي » في فئات عريضة سبع ، مع اعداد للملتحقين بهـا تختلف عـن الاحصائيات المدورة التي قدمناها ، وهي :

١ ــ الجامعات « القومية » متعددة الكليات التســع الاولى . التي كانت جميعها تقريبا جامعات امبراطورية : شــهيرة بالتعليــم والبحث المتقدمين فيها .

٢ ــ حوالي ٤٠ جامعة حكومية « مجمعة » انشئت بعــد اصلاحات التعليم العالي عام ١٩٤٩ ، عن طريق دمج جامعة عامة سابقة ذات كليــة واحدة مــع معاهد تقنية ودور للمعلمين وما شابه ذلك ، ممــا ادى الى اضافة كليات جديدة ــ في مستوى قبل التخرج . وهي تخدم جمهورا محليــا .

٣ ــ حوالي ٣٠ جامعة حكومية وحيدة الكلية ، يتمتع بعضها بتاريخ متميز في مجالات خاصة (مثل التقنية ، او الفنون الجميلة ، او اللغات الاجنبية ، او العلوم الاجتماعية) .

٤ ــ ٢٧٤ جامعة اهلية ، تختلف اشد الاختلاف من حيث حجمها ، ومجالها ، وامتيازها ، وهي تضم مؤسســات متعددة الكليات واخــرى وحيدة الكلية على السواء .

٥ ــ ٨٣ جامعة نسائية ــ كان بينها ٧٥ جامعة اهلية ، ويقدم معظمها مساقات للدراسات الحرة « liberal arts » الا ان عددا قليلا منها يتضمن تخصصات في الصيدلة والطب الخ . .

٦ ــ ٨ جامعات حكومية للدراسات التربوية ، بالاضافة الى كليات التربية الـ ٣٨ التي تشكل اجزاء مــن الجامعات الحكومية « المجمعة » التي ذكرناها فيما سبق في البند (٢) . وهذه جميعــا تقــدم مراكــز لتربية المعلمين في كل من المحافظات خارج العاصمة .

٧ ــ ٤٧٩ كلية صغرى (Junior college) ، معظمها صغير الحجم يتشكل من اقسام قليلة ، والغالبية العظمى مــن مساقاتها كانت تتصل بالآفاق النسوية المهنية والمنزلية .

لقد لاحظنا فيما سبق أن ما يزيد على ٧٠٪ من مجموع الملتحقين بالتعليم العالي تضمهم الجامعات الاهلية . وبعض هذه الجامعات ذات شهرة عالمية ، وتأثير بالغ في السلم المهني الياباني ؛ الا ان معظمها مزدحم بالطلاب ، ذو تمويل ضعيف ، وتجهيزات غير كافية من اجل بحوث التعليم العالي والفكر النقدي ، وهي لا تقارن بالجامعات العامة والقومية. ويمكن ان تدرك مكانتها النسبية ضمن التراتب من الواقع المتمثل في أن الذين تقدموا للدخول الى الجامعات « القومية » بلغوا عام ١٩٧٩ حوالي مليون مرشح ، وهذه الجامعات استطاعت قبول ٨٠,٠٠٠ طالب فقط في السنة الاولى . ويعني ذلك أن الباقين يجب أن يحاولوا كسب القبول في مستوى أدنى من ذلك .

وينتج عن ذلك ، أن اتخاذ امتحانات الدخول الموحدة للجامعات « القومية » عام ١٩٧٩ كان يعني ان المرشحين قد يضطرون الى التقدم لجولة ثانية من الامتحانات على الاقل ، بمستوى أدنى من أجل القبول في مؤسسات اقل مرتبة (وربما كان عليهم أن يتقدموا لأكثر من امتحان واحد) . والحق يقال ، أنه حتى بالنسبة للجامعات القومية ، يترتب على المرشحين من الآن فصاعدا أن يدخلوا مباراة على مرحلتين : تتمثل الاولى في امتحان « استبعادي eliminatory » و « شامل comprehensive » يدوم يومين ، ويقع أثناء عطلة الشتاء (وتحسب الدرجات فيه على الصعيد القومي) ؛ والثانية في امتحانات أكثر تحديدا تتصل بالجامعة والكلية التي يحاولون تحصيل قبول فيها . ويمكن أن تفرض عليهم أيضا اختبارات اضافية وامتحانات شفوية .

أن الجامعات القومية والعامة (وهذه الاخيرة تمولها المدن والسلطات المحلية) تحظى بوضع مالي افضل من غيرها ، لأن القسم الاكبر من الدعم الضريبي يقدم لها . وبالرغم من أن الجامعات الاهلية تتمتع بتقدير أدنى ، فانها تشكو عادة من بعض الصعوبات المالية ، وتضطر الى تكليف طلابها دفع أجور تزيد كثيرا عما تطالب به الجامعات القومية . وقد كان معدل الاجور في المرحلة الجامعية الأولى في الجامعات الاهلية أثناء

السبعينيات يبلغ سبعة اضعاف مثيله في الجامعات القومية . وفضلا عن ذلك فان الاجور التي تتقاضاها الجامعات القومية بالنسبة للمساقات الدراسية في الطب ، وطب الاسنان ، والصيدلة لا تزيد الا حوالي ٥٠٪ عن المساقات في الآداب والعلوم ؛ الا ان هذه الاجور قد تزيد في الجامعات الاهلية ، من ثلاثة الى خمسة اضعاف عما هي عليه في الجامعات القومية بالنسبة لمساقات في المجال نفسه . ولم يتخذ قرار بمساعدة الجامعات الاهلية الا خلال الستينيات (لمصلحة الطلاب) ضمن مدى متواضع جدا (فهذه المساعدة تبلغ حاليا ٥٪ من دخل تلك الجامعات) .

يعيش ٥٠٪ من الطلاب في بيوتهم ؛ و ١٠٪ منهم في « المدن الجامعية hostels » وحوالي ٤٠٪ منهم في منازل تقدم المبيت والطعام . لذلك كان الذين يعيشون بعيدا عن منازلهم يتكبدون نفقات كبيرة ويعانون احيانا من ظروف عمل صعبة ، نظرا لأن الاعانات والقروض هزيلة وقليلة جدا . مما يدفع الطلاب الى الالتحاق بعمل بعض ــ الوقت .

لقد انشئت الجامعات الامبراطورية قبل الحرب العالمية الثانية في اجزاء متباعدة من البلد . ومنذ ١٨٧٢ كانت هناك خطة لاقامة نوع ما من « الاكاديميات » او المناطق المدرسية على النمط النابوليوني استنادا الى ثماني مراكز جامعية ؛ ولكن الخطة لم توضع مطلقا قيد التنفيذ . وبدلا من ذلك تم الاعتماد على « نظام المحافظات » الذي يخضع كليا للحكومة المركزية . ونظرا للنجاح الذي أصابته الجامعات ، سرعان ما لحقت بالجامعات الامبراطورية المتميزة جامعات اهلية هامة . ويبدو أن كلا من الجامعات الاهلية الرئيسة كانت على ارتباط بشركة صناعية او تجارية خاصة ، بحيث ان خريجيها كانوا يحتلون اماكن بارزة في المجلس الاداري للشركة . كما يحدث غالبا أن يكون احد اقسام الجامعة متفوقا في مهنة راقية حرة ، مثل الطب او القانون .

وفي اثناء الاضطراب الذي ساد بعد الحرب ، تحولت مؤسسات عديدة كانت فيما مضى مدارس ثانوية عليا ، او منطقة حراما يين

المدرسة والجامعة ، الى جامعات جديدة . وقد ادى ذلك الى منافسة غير محدودة للحصول على المكانة . عانت منها اشد ما عانت مؤسسات متواضعة مثل دور المعلمين السابقة ، ومعاهد المعلمين . ولا نذيع سرا اذا ما قلنا ان دراسة مسحية اجريت في نهاية الحرب كشفت عن ان المعايير الاكاديمية في العديد من هذه المؤسسات هي أدنى من معايير بعض المدارس الثانوية الفضلى . ومع ذلك فان جميع هذه المؤسسات وجدت نفسها في فترة ما بعد الحرب تتنافس معا في حلبة التعليم العالي . لقد اصبح الصراع بالغ الاهمية في الحقيقة ، بحيث ان قلة من دور المعلمين العليا السابقة ، التي ترتبط بها مدرسة تجريبية ثانوية او ابتدائية ، حازت على اهمية جديدة بصفتها جامعات . ويعود ذلك الى ان الدراسة في هذه المدارس نفسها (التي كانت تعلم بكفاءة) توفر احتمالا كبيرا للقبول في الجامعات .

ان التركيز يجب ان يوضع على كلمة « القبول » . فما يهم هو الدخول الى الجامعة . ومن الصعب تلبية متطلبات جامعة طوكيو والمؤسسات المماثلة ، لدرجة أن عددا كبيرا جدا من المرشحين لها يمكن ان يمضوا سنتين او ثلاث سنوات في المدارس الاعدادية الاهلية في العاصمة والمدن الاخرى يجمعون المعرفة التي تمكنهم من تحقيق النجاح في المسابقة المروعة . ولم تبدأ قلة من الجامعات الرئيسية في اخذ ما يزيد على نصف طلابها من المدرسة الثانوية مباشرة حتى حوالي ١٩٦٣ . وهذا الاتجاه يشجع بالطبع المدارس الثانوية المعنية بالدراسات الاكاديمية القوية . وهذه المدارس قبلت حتى الآن دون استثناء تقريبا المرشحين الذين امضوا فترة شاقة في المدارس الاعدادية التي ذكرت للتو . لقد كانت نسبة طلاب السنة الجامعية الاولى الذين امضوا سنة او أكثر في الاعداد بعد الثانوي لامتحانات الدخول في الجامعة ٣٨٫٥٪ في سنة نموذجية حديثة العهد . وقد قدر أن عددا يتراوح بين ٢٠٠٠٠٠ و ٢٥٠٠٠٠ شاب وشابة ينتظر في العالم المفقود بين المدرسة والجامعة . وهؤلاء يدعون « ronin » مثل « رجال السيف Samurai » الذين بقوا دون سيد وشكلوا نتيجة لذلك تهديدا خطيرا في الازمنة الاقطاعية .

وحتى الاصلاحات الاخيرة ، كانت الجامعات التي تتربع على قمة الهرم ما تزال تاخذ ما بين ربع طلاب السنة الاولى وثلثهم من تلك المدارس الاعدادية . ويقوم عدد من مدرسي الجامعات بالتدريس فيها بعض الوقت لزيادة دخلهم . ويحظى هؤلاء بتقدير كبير في هذه المدارس لمعرفتهم بما يطلب في الامتحانات .

على أن تصاعد النقد والضغط للتغيير يتزايد باطراد . وهناك من بعض النواحي ايضا دلائل على التسكين الداخلي في بعض اجزاء النظام . ذلك ان ما يزيد على نصف مؤسسات التعليم العالي لجأت في مطلع السبعينيات الى عدم مطالبة بعض المتقدمين المزودين بتوصية قوية من مديري المدارس الثانوية العليا بامتحان مستقل للدخول . الا انه ما لم ينتقل هذا الاتجاه الى المؤسسات ذات المكانة العالية ، سيكون تأثيره قليلا — وبخاصة لأن الخبراء يتوقعون أن ما يزيد على ثلث الفئة العمرية المقابلة سيلتحق عما قريب بتعليم عال من نوع ما . ولا تتردد وزارة التربية في الاشارة الى التأثير المفسد لمشكلات دخول الجامعة في النظام المدرسي بكامله . وهو يشوه في الحقيقة الاقتصاد والبنية الاجتماعية كلها .

ان ما يزيد على نصف الشركات الاكثر اهمية تستمد أجهزتها العليا من حوالي ١٠ أو ١٢ جامعة ، ويتجه بعضها دائما الى الجامعة نفسها . وفضلا عن ذلك ، فان الجامعات الفضلى نفسها تستمد جهازها الاكاديمي من طلابها نفسها بصورة رئيسة (٣ر٩٥٪ منه في جامعة طوكيو ، و ٨٩٪ في جامعة كيوتو) . ويمضي ٤٣٪ من الجهاز الاكاديمي الياباني حياته كلها في جامعة واحدة ؛ والعديد من الباقين — وبخاصة في الجامعات الاكثر شهرة — يحصلون على تعيين في مكان آخر ، يعملون فيه « وقتا محددا » بموافقة جامعتهم ، وتدبير رجال مقتدرين . ذلك ان ٦٠٪ من الاكاديميين في الجامعات العامة (و ٨٠٪ من الاكاديميين في الجامعات الاهلية) لا يستطيعون توفير عيش لائق استنادا الى عملهم الاساسي . وهكذا فانهم يعتمدون على الاضافات « المسعفة » ، التي تعتمد بدورها على الصلات المناسبة . وهكذا يستمر التوالد الذاتي ومحاباة الاقرباء .

لقد اشرنا فيما سبق الى أن السبعينيات شهدت بزوغ اعتراف بتحويل تربوي ثالث في اليابان — ونذكر بأن الاول كان مباشرة لاعادة السلطة الى ميجي Meiji ، والثاني نتج عن الهزيمة والاحتلال بعد ١٩٤٥ . الا انه طوال السبعينيات وضعت خطط ونوقشت مشروعات في سبيل اعادة تقويم « يابانية حقا » ، تستطيع وضع أسس لنظام تربوي جديد يعمل حتى نهاية القرن . ويجدر بنا ان ننظر في بعض الوثائق والموضوعات الرئيسة — لا من أجل تفصيلات محتواها بل من اجل الاتجاهات التي ترسمها ، ومن أجل موضوعات الخلاف المتكررة التي تلقي عليها النور . وهناك مثال مبكر ، (نشر قبل التقرير النقدي لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية O E C D الذي صدر عام ١٩٧١ بعنوان ، « مراجعات للسياسات الوطنية للتربية : اليابان » وهو يثير قضايا استمرت في الظهور منذئذ بشكل او بآخر ، تاركة أصداءها تتردد في النظام كله .

لقد اقترحت « الخطة الرئيسة لاصلاح التعليم العالي » (١٩٧٠) الاعتراف بخمسة نماذج متمايزة من المؤسسات :

١ — الجامعات — التي تقدم مساقات ذات ثلاث او اربع سنوات « للمتخرجين » في المدارس الثانوية العليا ؛ وهذه المدارس بدورها يجب أن تقدم (كما كانت تفعل بعد ١٩٧٣) ثلاثة نماذج من المناهج ، الاول « شامل » غير متخصص نسبيا ، والثاني « أكاديمي » يستند الى العلوم الاساسية ، والثالث موجه نحو مهن معينة مع الجوانب النظرية والمهارات التي تناسبها .

٢ — الكليات الصغرى — « للمتخرجين » في المدارس الثانوية العليا ، التي تقدم مناهج ذات سنتين ، في مجموعتين رئيستين — الاولى « شاملة » ، والاخرى أكثر عناية بالجوانب المهنية التطبيقية .

٣ — المعاهد التقنية — مثل المعاهد الموجودة حاليا .

٤ ــ المدارس العليا او مدارس الخريجين ــ التي تقدم مساقات متخصصة لمدة سنتين او ثلاث لخريجي الجامعات ، او للاشخاص الذي يحملون مؤهلات مماثلة ، ويمكن أن توفر اعادة تدريب في المستوى نفسه.

٥ ــ مراكز البحوث ــ التي توفر تسهيلات للبحث والتدريب حتى مستوى الدكتوراه او بعده .

وقد اقترحت الخطة الرئيسة ايضا اصلاحا لطرائق التعليم الجامعي ، لاحلال التبادل الشخصي الوثيق ، والاستخدام الكامل لجميع الموارد التقنية على نطاق واسع محل المحاضرة الوقورة (التي تلقى الآن على الطراز الالماني) . كما انها اقترحت تسهيلات افضل لتحسين أوضاع الطلاب المادية وتماساتهم الاجتماعية .

لقد شعر بعض النقاد انه من الدلالة بمكان كون هذه التصريحات حول التعليم العالي لم تقل الكثير عن مستقبل اعداد المعلمين في اليابان (وهؤلاء يداومون حاليا اما في جامعة عامة ، او في « جامعة للتربية » تطورت عن معهد سابق للمعلمين ، بل وربما ايضا في معهد للمعلمين من النمط الحديث) . الا أن مشروعا مؤقتا حول التربية الابتدائية والثانوية وضع عام ١٩٧٠ ، تضمن قدرا كبيرا من الكلام حول مستقبل تدريب المعلمين . فقد اقترح إلحاق خريجي الجامعات الحائزين على المؤهلات المطلوبة ، ومنحهم شهادة « ضمن مدة محددة سلفا » ، وعدم اعطائهم الشهادة الكاملة الا بعد فترة محددة من الخدمة واعادة التدريب المرضيين . كما اقترح ضمن الاتجاه العام ذاته أن يتم التدريب اثناء الخدمة للخريجين المناسبين في المدارس التي تشرف عليها مؤسسات التعليم العالي والسلطات التربوية المحلية . وقد اثارت هذه الاقتراحات بالطبع احتجاجات عنيفة اعاقت تنفيذها .

هنالك مقترحان آخران انتقدا على انهما « يضعفان » مهنة التعليم : تمثل الاول في أن الذين لم يداوموا في جامعات (من النموذج المذكور فيما سبق) ، ولكنهم يملكون مؤهلات مماثلة يجب أن يدرسوا مقررات

لمدة سنة واحدة لاعدادهم للعمل المدرسي ؛ والثاني في أن الذين لا يملكون شهادات تعليم رسمية « ولكنهم يملكون معرفة واسعة وخبرة مناسبة » يجب أن يوافق عليهم رسميا بصفتهم معلمين .

وعلى صلة بالاصلاحات العامة في التعليم العالي ، اقترحت الوزارة انشاء حوالي عشرين جامعة جديدة خلال الفترة الممتدة حتى ١٩٩٠ ، لتشكل نماذج للافكار الجديدة والترتيبات البنيوية الجديدة . وقد افتتحت جامعة تسوكوبا Tsukuba الحكومية الجديدة عام ١٩٧٣ بصفتها أول هذه المؤسسات النموذجية . وانشئت عدة جامعات اخرى، عامة واهلية ، او جدد بنيانها خلال السنوات الاخيرة بحيث تشكل مراكز تجريبية للأفكار الجديدة او العلاقات الجديدة في التربية .

ومن الواضح أن اليابان تجتاز مرحلة تجريب جذري وربما كان تجريبا عنيفا ، يتحمس له الكثيرون من الجامعيين اشد الحماسة . فخلال العقد الماضي ، اغلق عدد من الجامعات لاسابيع ، بل ولاشهر في النهاية بسبب قلاقل الطلاب . وحين لم يكن الطلاب يحتلون الجامعة كليا ، كانوا يطوقونها في الغالب او يقاطعون المحاضرات على نطاق لا يستطيع ادراكه الا من اختبره . الا أن مسألة ما اذا كان قيام تدبير جديد يمكن أن يجنب الجامعات هذا النوع من المجابهة لا يمكن أن يجاب عنها الآن . فبالاضافة الى معارضة اتحادات الطلاب والمعلمين الصريحة لمقترحات الاصلاح ــ التي ناقشناها هنا ــ وقفت ضدها ايضا ثلاث صحف رئيسة هي : اساهي Asahi ، ويوميوري yomiuri ، وماينيشي Mainishi ؛ والجمعية اليابانية لدراسة التربية ، وهيئات اخرى تعمل في التعليم او البحوث ؛ واربعة احزاب سياسية رئيسة ، من ضمنها حزب كوميتو Komeito المرتبط بحركة سوكا ــ غاكاي Soka-gakkai واحزاب اليسار . اما الحزب الليبرالي ــ الديموقراطي ، الذي يحظى بدعم قوي من الصناعة والادارة ، فقد وقف بحزم وراء الاصلاحات .

لقد كان الاتجاه بعد الحرب مباشرة يتركز على تربية عامة (غير متخصصة) في جميع المدارس الثانوية العليا ، تتبعها تربية عامة بدرجة

اكبر في السنتين الاوليين من الجامعة . وقد زادت اعداد « المتخرجين » في المدرسة الثانوية العليا بنسبة ١٢٠٪ خلال العقد الممتد من ١٩٥٧ الى ١٩٦٧ ؛ وازدادت اعداد المتخرجين في الكليات الصغرى بنسبة ١٣٠٪ في الفترة نفسها . وقد استمرت الاعداد في التصاعد منذ ذلك الحين . وقد عنت هذه المضاعفة للطلاب الناجحين مزيدا من التزاحم على المساقات الجامعية — وبخاصة على المقررات من النوع العام . الا أن وضع الـ ronin (وهم الطلاب العاطلون عن العمل الذين لم يحصلوا بعد على قبول في الجامعات التي يفضلونها) أصبح خطيرا . فحين تشكو الصناعات من نقص القوى العاملة في وقت يستمر فيه الشبان والشابات في الاعداد لفرص قبول اخرى في الجامعات المرغوب فيها ، تكون هناك مشكلة على الصعيدين الاقتصادي والتربوي معا ، تسبب عدم استقرار سياسي ، كما تؤدي الى جنوح الاحداث احيانا .

واخيرا فان خريجي الجامعات في الآداب والموضوعات العامة يجدون صعوبة أكبر في الحصول على عمل من الذين يتخرجون في العلوم ، او الهندسة ، او التجارة ، او الحقوق — مع انه يبدو أن بعض الشركات الرئيسة لا تبالي كثيرا بنوع المؤهلات نظرا لانها تستمد الجهاز العامل فيها باستمرار من الجامعات الفضلى القليلة . واستنادا الى ذلك ، يبدو معقولا أن يولى انتباه دقيق جدا للمهن التقنية او للتدريب « التطبيقي » في المساقات الجامعية ، وربما مع بعض التمايز بين نماذج المؤسسات المختلفة . ويمكن أن يتم هذا التمايز على الصعيد الجامعي ، او قد يقتضي الاحالة على مستوى أدنى — يقابل المعاهد التقنية الحالية .

هنا يقف العديد من المعلمين واليساريين الآخرين مستعدين لخوض المعركة . فهم يعرفون أن مستوى « تخرج » المرء في مدرسة او معهد ، في اليابان المعاصرة ، يحدد عمله الاول وبالتالي فرصه في الحياة . وهم يملكون أسبابا وجيهة للاعتقاد بانه خلال ربع القرن التالي سيكون من الضروري صناعيا وسياسيا في اليابان تحصيل مستوى أعلى من التربية العامة ، ومن الاستعداد للعمل يتسم ببراعة متعددة الجوانب . وهم

يتساءلون عن الحكمة في اقتلاع الطلاب من التعليم العالي (كما يرونه) ، مع تخرج ما يقارب ٩٠٪ منهم في المدرسة الثانوية العليا ، ورغبة ٩٥٪ من هؤلاء في دخول الجامعة بعض الوقت . وهم يرتابون اشد الريبة في اي شيء يمكن ان يحولهم من التعليم العالي النافذ نحو شيء ادنى مرتبة .

ونلاحظ عند هذه النقطة ان العديد من المؤسسات (مثل دور المعلمين السابقة) التي دمجت ضمن نظام التعليم العالي في فترة ما بعد الحرب ما تزال متخلفة عن الجامعات القديمة ودونها مستوى . كما ان « جامعات التربية » ومؤسسات اخرى تعنى بصورة رئيسة باعداد اختصاصيين تلقى تقديرا ادنى حتى هذا اليوم (باستثناء « دور المعلمين العليا » السابقة ، التي أصبحت الآن جامعات شديدة الاهمية) فمنهاج معاهد التربية يضم بصورة خاصة أصول التدريس والتطبيقات العملية. ويقول النقاد ان المقترحات المقدمة اثناء السبعينيات ستكرس هذا الوضع القائم قانونيا .

وبالرغم من ان مسودة التشريع كانت ترمي الى ازالة التراتب القائم ، بقدر الامكان وتجنب التمايز غير الوظيفي بين المؤسسات التي تتجه تقديماتها الى الفئة العمرية نفسها ، في مستوى التحصيل نفسه ، فان بعض مقترحاتها يمكن أن تؤدي الى استمرار التراتب بل والى ابرازه بدرجة اكبر . ذلك ان التراتبات لا يمكن تخفيفها او تجاوزها إلا في مجتمع تعددي حقا يتضمن بدائل وطرائق متكافئة عديدة للوصول الى القمة . وحتى في ذلك المجتمع ، يشكل الدعم المتساوي في المعونة المادية والتسهيلات التعليمية شيئا جوهريا . ان الوضع الياباني القائم يتبين من الواقع البسيط المتمثل في أن جامعتي طوكيو وكيوتو تاخذان ٣٠٪ من الميزانية الكلية المخصصة حتى للجامعات القومية التي يبلغ عددها ٨١ جامعة ، بالرغم من انهما لا تضمان إلا ١٠ ٪ من الروافد الطلابية . وفي كل مجلس للوزراء ، وكل مجلس ادارة للشركات الكبرى، تمثل هاتان الجامعتان تمثيلا طاغيا . وحتى تتمكن اليابان من تغيير هذه الحقيقة الحية ، لا يمكن لمشروعات الاصلاح التي تعنى بالدرجات الدنيا من السلم التعليمي ان تكون مجدية .

وليسامحنا القارىء ، اذا وقفنا مطولا عند عالم الجامعة في الظروف اليابانية . ذلك ان هذا ما يفعله اليابانيون تماما ، وهذا ما اضطر كل مشروع رئيس للاصلاح المدرسي في اليابان أن يفعله . مثال ذلك ، أن الكثير من الاصلاحات التي تمت في جميع نماذج المدارس في بداية السبعينيات ومنتصفها ، اهتمت بتنويع المحتوى والمقاربة في المدرسة الثانوية العليا . وقد تمثل مقصدها في « تنويع المساقات من جهة ، وفي تمكين التلاميذ الافراد من تحويل مساقاتهم بسهولة بحسب القدرات التي تتجلى عندهم ، وتغير رغباتهم ، وفي توكيد فرصهم في التقدم الى المؤسسات التي تمنح درجات عليا من المساقات المتنوعة » . وقد كان هناك تصور مسبق لترتيبات مرنة في المدارس ، ونظام قوي للارشاد ، في سبيل تخفيف الضغوط (التربوية والسياسية) على عتبة الجامعة ، نظرا لانها البؤرة التي تتركز عليها كل العيون في اليابان ، من المهد فصاعدا .

مناطق لا تزال بحاجة الى التنمية عن طريق التربية :

توجد في اليابان جيوب متخلفة ، ما في ذلك شك . وجزيرة هوكايدو التي تقع في اقصى الشمال تشكل مثالا جليا على ذلك . فنمط الحياة النباتية في الجزيرة يشبه نمط المانيا الغربية . إلا ان اليابانيين التزموا بزراعة الارز لدرجة أنهم لم يلجاوا لزراعة اشكال اخرى من الحبوب إلا على مضض . ان المناخ الشمالي يقسو في لا مبالاته بعادات الحمية لدى الناس ، وقد سبب لزراع الارز خسارات جسيمة ؛ إلا أن المزارعين يكرهون تغيير عاداتهم أو تعلم مهارات جديدة . وبالرغم من أن الارز ما يزال الطعام الرئيس ، وهو يستهلك بكميات يمكن ان تسبب عسر هضم خطير لاي أجنبي ، فان النمط الياباني يتغير ، ويرافق هذا التغير تزايد في الطلب على اللحوم ومنتجات الالبان ، سيبلغ ستة اضعاف خلال ٢٠ عاما (بحسب التقديرات الرسمية) .

على أن القرارات المحلية حول علم الزراعة ، والتعلم التقني الذي

يناسبه ، لا تأخذ كليا بالحسبان هـذه التغيرات الطويلـة الامد . وللفئات الضاغطـة مثل المزارعين وزن كبير في المناقشـات المحليـة والسياسة القومية . وقد يكون اكثر نفعا ان تؤخذ بالحسبان التغيرات في بعض الفئات الاجتماعية والمهن . فمنذ زمن ليس ببعيد كان المزارعون والعمال الزراعيون يشكلون غالبية السكان ؛ إلا انهم الآن يقدرون بحوالي ١٨ ٪ منهم . وقد حدثت هجرة واسعة الى المدن . والذين يبقون في المزارع لا يشكلون الآن إلا ٦ ٪ من الذين يتركون المدرسة ، في حين كانوا يبلغون ٢٥ ٪ قبل حوالي ٣٠ عاما . وليست هذه إلا بعض الآفاق الطويلة الامد التي لم تلق عناية كافية في القرارات المحلية . فالحاجة ماسة الى منظور جديد كليا للمعيشة يستند الى اعادا التربية على الصعيد القومي الشامل .

على أن في اليابان اناسا مضطهدين من نوع آخر . فالبلدان ذات التقليد البوذي تنظر الى الذيـن يقضون على الحيـاة (بالذبح مثلا) باشمئزاز . وأولئك الذين يكلفون العناية بالنفايات ، أو بالمنتجات الحيوانية مثل جلود الاحذية ، يحتقرون ايضا . ويوجد صدى ضعيف لهذا الموقف في اليابان في حالة الـ eta أو « الانجاس » سابقا ، والذين يسمون الآن في العادة Benakumin أو « أهل القرية » . (ويكنى عنهم حديثا بعبارة «الجماعات غير المتحررة أو غير الراشدة Unemancipated communities » ، ويتجمع بعض هؤلاء في المناطق البائسـة من المـدن الكبرى مثل اوزاكا Osaka ، أو في مناطق الصيد في جزيرة شيكوكو Shikoku . ويمكن أن تصبح الحملات المركزية (مثل برامج الحقوق المدنية الامريكية) ضرورية اذا كان على هؤلاء وعلى محرومين آخرين متجمعين في مناطق خاصة أن يحصلوا على تكافؤ الفرص التربوية . ان المزيد من الـ burakumin يستمرون الآن في الدراسة ؛ إلا أن وطأة الضغط الاجتماعي ما تزال قوية عليهم محليا .

ويبدو الالحاح الشديد على اللا مركزية لا واقعيا ، حين تكون هذه الامور المرغوبة قد افسدت من البداية بالمركزية المتزايدة في الصناعات

والتواصلات في جميع البلدان .. اضف الى ذلك ، ان التربيـة نفسها تتزايد ايضا في اليابان من حيث الكم ، والفروع المتعددة على السواء (ولا سيما في مستوى التعليـم العالي) ، الى حد يجعـل القرارات القومية تبدو حتمية . وفي هذه الحالة ، ستكون بالتاكيد مفروضة على الجماعات المحلية ، والمصالح الصغرى ، إلا اذا تم اقناعها بالتعاون مع القوى الدافعة الى المركزية ، على نطاق اكمل مما كانت عليه الحال حتى الآن .

يكفينا ان ناخذ مثالا واحدا آخر على ذلك ، ولننظر الى التلفاز . فاليابان تمتاز بارسالها التلفزيوني التربوي ، وربما ببعض الجوانب الاخرى لبرامجها التلفزيونية ايضا . ومن الشبكات الست القائمـة حاليا ، اتبعت شـبكة « الاتحـاد الياباني للاذاعـة والتلفاز NHK » نموذج « الاتحاد البريطاني للاذاعة والتلفاز BBC » بصورة ملموسة . وهي تخصص ٧٧ ٪ من أحد البرنامجين اللذين تبثها للفقرات الاجتماعية والتربوية . واحدى الشبكات التلفزيونية الاخـرى مخصصة كليـا للتربية . كما أن واحدة ثالثة تخصص ٦٠ ٪ من وقتها تقريبا للتربية . والبرامج التي نتحدث عنها لا تقتصر على تناول التربية بصورة معتدلة فحسب ، بل انها تعليمية مباشرة احيانا . وهي تضم اشياء مثل التعليم البسيط للمعادلات التربيعية (او من الدرجة الثانية) وفقرات مدرسية نظامية أخرى .. ففي عالم يتسم عامة بالنقص في المعلمين المتخصصين ، ويحاول في الوقت ذاته اللحاق بالتوسع في المعارف والاحداث العالمية ، يبدو بصورة شبه أكيدة أن الهيئات المركزية ستحظى باهمية متزايدة . وفي عالم اليابان المتقدم جدا في الالكترونيات يبدو هذا الاحتمال أكثر بروزا من اي وقت مضى .

ان ابداء ملاحظة من هذا القبيل يجب الا يفسر على انه التزام بالمركزية بشكل عام . فنحن نعيش في عالم تسيطر فيه ثلاثة اتحادات كبرى على الانتاج الامريكي للسيارات ، مع اتجاهات مماثلة في المانيا الغربية ، وبريطانيا ، وأمكنـة أخرى . ومن المحتوم أن تدرك نتائـج

التصنيع المدارس على المدى البعيد . إن تفضيل الليبراليين والديموقراطيين التام للجهود المحلية ، والاهتمامات المحلية ، و « الاساليب الشعبية » والالتزام الشخصي بالمدرسة جدير بالتقدير الكبير ؛ إلا انه يترتب عليهم تكييفه مع الطرائق الحديثة في تقديم جميع البضائع الاستهلاكية الاساسية ، وفي ايصال المعلومات الجوهرية .

دروس من اليابان :

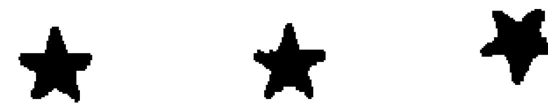
ما الذي تعلمناه من جولتنا في عالم التربية في اليابان ؟ لقد رأينا من دون شك ان التربية باكملها ، تتوقف على التأثيرات الثقافية الخلفية اكثر بكثير مما تتوقف على النظام المدرسي الشكلي . وأن هذا النظام يستمد الكثير من دلالته ، وهو يستمد بالتأكيد ديناميته من السياق الحي والمعايير الموروثة التي يشكل بها الناس حياتهم . هذه الحقيقة الاساسية ترتدي مزيدا من الاهمية في اليابان لان النظام المدرسي نفسه القيت عليه مهمات كثيرة من اجل اعادة بناء كلية لحضارة عميقة الجذور . وبالرغم من ذلك ، ومن الدور الرئيس للمدارس في صنع المستقبل ، تستمر اليابان القديمة ، والمطامح القديمة ، وسلم القيم القديم ، وتعزز من بعض النواحي .

ان استخدام التربية في سبيل التخطيط المقصود يشكل جانبا آخر من جوانب الخبرة اليابانية التي يجب على الطلاب في المجتمعات الاخرى التي تتعرض للتغير ان يأخذوها بالحسبان . ذلك أن قصور التخطيط ومآزقه ؛ ومخاطر التخطيط حين يوضع موضع تطبيق مشكوك فيه على الاخص ؛ والعلاقة بين تخطيط الحكومة المركزية والادارة المحلية او اللا مركزية ؛ ومقتضيات التقدم التقني وتصاعد المطامح الاجتماعية ؛ ومسألة الحرية والاستقلال من جهة ، مقابل التعاون الجماعي والالتزام والاخلاق من جهة اخرى ؛ ومسائل الجدارة أو المقدرة بوصفها متميزة عن المحاباة العائلية ؛ ومسائل « التربية الحرة الخالصة » ، مقابل نوع من التعليم المدرسي المرتبط بالحياة ــ إن كل

هذه الاعتبارات المتعددة،التي تؤثر في القرار التربوي في كل مكان،تشاهد في عالم اليابان المصغر . وعزلة الحضارة اليابانية وأسلوبها الخاص بالذات يجعلان المثال شبيها بتجربة مضبوطة تقريبا . وبالرغم من المسافة التي تفصل اليابان عن أوربا والولايات المتحدة ، ومن غرابة المثل والممارسات اليابانية بعض الشيء في الوقت ذاته ، فان الاهتمام الانساني العام الذي يشاركنا اليابانيون فيه يشكل اهتماما عالميا .

ان استخدام الاداة الغربية ، نعني المدارس كما تطورت في أوربا والولايات المتحدة ، وضع موضع التنفيذ على نطاق واسع في العقود الاخيرة من هذا القرن لا لتحقيق الاغراض التقنية والتجارية للثورة الصناعية فحسب ، بل ومن أجل تحقيق منطقها الاجتماعي أيضا . وهذه اهتمامات ذات دلالة عميقة لجميع الجنس البشري . والالتزام المؤثر للمربين والاداريين اليابانيين ، والشعب الياباني كله ، بالعملية المستمرة للتربية هو بالحقيقة جدير بالثناء . فما من بلد آخر في العالم يستطيع ان يفوق استمتاع ورثة هذه الحضارة القديمة بالتطوير الكامل للمواهب الانسانية والمشاريع ، باستخدام احدث الوسائل . لذلك كان من المهم جدا لنا ، نحن الذين لسنا آسيويين ، ان ندرك دلالة المثال الياباني العظيمة بالنسبة لغالبية الجنس البشري التي ما تزال تعاني من التخلف .

واخيرا يبدو من المناسب ، ونحن نواصل دراساتنا المقارنة ، ان ننتقل الى فصل يراجع دور البحث المنهجي والتحليلات المؤازرة الاخرى في صوغ السياسة التربوية وتقويمها .



القسم الرابع

الدراسات المقارنة

تحليل المشكلات وقرارات السياسة

الفصل الحادي عشر

دراسات مقارنة اليوم

أبحاث وقرارات للغد

قمنا في الفصول الستة السابقة « بدراسة حالات Case studies » . ودراسة الحالات هذه ليست مثل دراسة الحالات الطبية التي تجري بالنيابة عن المريض، أو كدراسات أمراض النسج التي تجري في المختبرات. انها ليست كذلك نوعا من السياحة العلمية التي تجري لمجرد الاستمتاع بها ، او التحدث عنها بصورة منفعلة . فدراسة الحالات القومية تجري لمنفعتنا . انها تظهر أن المشكلات التربوية الكبيرة التي تهمنا (وربما تهم كل انسان) تبرز في سياقات اخرى تتحدى تعرفنا لها . ان هذه المجموعات المترابطة الغريبة من الاهتمامات وانماط التعرف المحلية في تلك السياقات تجعلنا نقر بتحيزنا . فنحن متحيزون بمعنى اننا نتحزب لما نعرف . ولكننا قد نكون متحيزين بمعنى اننا بعيدون عن الكمال ، وهذا امر اشد خطورة .

ان اكثر النقائص سواء خلال الدراسة المقارنة للتربية عند الآخرين ، ولا سيما خلال دراسة مشكلاتنا الخاصة في ضوء وجهات نظر الآخرين هو الانعزال . وقد ننعزل بسبب من الجهل الذي يؤدي الى الرضا عن الذات ، او بسبب محاولتنا مسايرة تفسيرات قديمة مبسطة او اساليب فكرية كانت مقبولة قبل ثلاثين او خمسين عاما ، الا انها اصبحت الآن عاجزة عن مجاراة العصر .

ويعاني العديد من الدراسات التربوية في مجالات عدة من هذه النقيصة، ذلك ان الاسئلة الخاطئة (التي كانت تطرح أيام شبابنا) ما تزال تطرح الآن بصدد سياقات مختلفة، واناس لا نعرفهم معرفة وثيقة، وضمن منظور لم تعتده اعيننا. وفضلا عن ذلك فان ادوات التحليل التي نقترح استخدامها في الدراسات التربوية ما تزال في معظمها بدائية ، اذا ما قورنت بتلك التي تعد الآن جوهرية في البحوث الاجتماعية .

ان المجموعة الكاملة للمعرفة ، والفهم ، والمهارات التحليلية في التربية المقارنة تبدلت كليا خلال الجيل الماضي .. ومع ذلك فان الكثير من الاحكام المتسرعة (التي نشهدها الآن) تعاني من خطأ اساسي مرده الجهل بالحقائق التي افترض « رجالات التربية المقارنة الاوائل » أن على المبتدئين ان يتقنوها قبل ان يتصدوا لتطوير هذا الميدان . وقد اخذت الفصول المخصصة لدراسة الحالات على عاتقها تقديم المعرفة الضرورية والاشارة في الوقت ذاته الى المسائل الرئيسية الجديدة (التي تتضمن خطوطا موجهة للبحث) ..

ان على كل منا ان يعرف الحقائق الاساسية حول العالم أو المشكلات التربوية، وعما يكمن وراءها قبل ان يستطيع تعرف هذه المعالم والمشكلات. وليس باستطاعتنا ان نعلق على التربية في بلد ما لمجرد معرفتنا بالتربية في بلد آخر ، ولا نستطيع التعميم حول الجوانب الاجتماعية للتربية في بلد ما لمجرد معرفتنا بالجوانب الاجتماعية للتربية في بلد آخر . ولدى معالجة مجموعة من البلدان تبدو فيها تشابهات قوية ، وتقاليد متقاربة أو قابلة للمقارنة ، ومقاصد تم التعبير عنها بصورة متماثلة ومنظومات قيم تتطلب مدخلات ومخرجات متشابهة في التربية ، فاننا نكون حينئذ مؤهلين لاستنباط فرضيات مؤقتة تساعد على تعرف هذه الظروف واجراء دراسات لاحقة حولها . وبتعبير آخر تكون لدينا المعدات الاساسية للقيام بعمل أفضل ودراسات ابعد حول تلك الظروف .

ولكننا حالما ننتقل الى ثقافة مختلفة ، او الى مرحلة اخرى من مراحل

التطور ، فان علينا انتبدأ من جديد . ان علينا آنذاك ان نحصل على معلومات جديدة . علينا ان نتعلم الحقائق الاساسية عن المكان الجديد ، ويفضل ان نتعمق قدر الامكان في « لغة الحياة » هناك . وعلينا ان نجرب ادواتنا لتعرف الاشياء، ومعايرنا المؤقتة لتصنيف هذه الاشياء في فئات طبقا لاهميتها . ولكن يجبان يكون واضحا لدينا ، بعد ما ذكرناه في الفصول السابقة ، أن الشخص المزود بادوات جيدة لدراسة ثقافة ما او ممارسة طريقة ما من طرائق التحليل ، قد لا يكون حاذقا في تناول ثقافة او طريقة اخرى .

وتزداد الحالة سوءا عندما نحيط « مادة دراسية او طريقة في معالجة المشكلات » بهالة من القدسية بصورة تصبح معها « معرفة لا بد منها » كما لو كانت عقيدة او طقسا تقليديا . عندها يصبح لزاما على احدنا ان يعرف اصول العقيدة ويؤدي شعائرها ، ويحفظ اسماء القديسين وتواريخهم ومآثرهم ، وينحني بالطريقة الصحيحة ويقوم باللمسة السحرية كما يوصى بذلك . وقد كانت هذه حال الفلسفة وعلم الاجتماع الى حد ما في تطبيقهما على الدراسات التربوية . ان جميع التقاليد الاكاديمية ، وطرائق العلم الحقيقية تتعارض مع مثل هذا التحجر ، الا انه مع ذلك هدد مراكز علمية عديدة ، وافسد دراسات تربوية واعدة .

ان الاخطار التي تواجهها الدراسات التربوية كبيرة جدا ، لان التربية بطبيعتها الخاصة تشكل بصورة جوهرية احدى خبرات الناس « وشكلا من أشكال تفاعلهم على ارض الواقع» فالناس يعيشون ويفسرون ويقررون ويلتزمون بسياقات قد تكون خاصة بهم ، وتحمل بالتاكيد معاني خاصة لهم . اننا نحاول بالطبع الدخول الى هذه السياقات باكبر قدر ممكن من الموضوعية ، والا فلن يكونبامكاننا ان نتعلم مع الناس الذين يعيشون هناك او منهم ، كما انعلينا الا نعلمهم او نرشدهم على الاطلاق . ولكننا في سبيل الحصول علىامكانيةفهمهم (وفهم المشكلات معهم) ، ملزمون بأن نتعلم اشياء جديدة كثيرة . ان الموضوعات الدراسية وخصوصيتها لا تشكل اكثر من بدايات خاصة لدراسة التربية عند الآخرين . فهي

لا تعطي اجابات مباشرة ، وقد لا تساعد بشكل مباشر في تحديد ما نريد دراسته ومقارنته ولا سيما في مجال دينامكي متجدد كما هي الحال في التربيـــة .

ان حالــة التربية المتميزة كثيرا مـــا يساء فهمها في بعض الاوساط الاكاديمية ، مما يتطلب بضع كلمات اضافية للتوضيح . ان الحضارة شكل من اشكال « المداولة » المستمرة عبر العصور . ومهما كان الشيء الآخر الذي يفعله رجال التربية فانهم كانوا يشعرون دوما بانهم يفعلون او يقولون شيئا ذا معنى واسع او عالمي ، وانهم بذلك يشاركون في « المداولة » العظيمة التي تتشكل منها الحضارة . وضمن هذه الرسالة النبيلة يعد المعلم معلما بمقدار ما يحدثه من تعلم عند شخص آخر ، ويصبح مربيا عندما يأخذ ذلك الشخص الآخر « المداولة » على عاتقه ويدفع العملية الى الامام .

ان التربية « عملية » بالفعل ، وهي ليست حدثا منفردا ، او ظاهرة منفردة اكثر اتساعا ، او مؤسســة ما . انها نوع من السلوك الاجتماعي المستمر الذي يمكن « تجميده » في لحظة ما وتحليله ، لاغراض الدراسة شأنه في ذلك شأن اي سلوك آخر . ان التربية في الحقيقة عملية تبادل حي ، لذلــك يجب الا يساء تقدير طبيعتهـــا او الصعوبة التي تواجه أي مراقب خارجي لها . وسنفهم المشكلة بصورة افضل اذا قدمنا مثالا مشابها لما نعرفه فعلا عن العملية التربوية . فالتربية ، بصفتها جزءا من السلوك الاجتماعي يمكن تمثيلها بالحب ، لانها سلسلة من اللقاءات التي تزداد متعتها باستمرار . ولكي تكون حقيقية ، وعلى الاخص لكي تكون ناجحة فانها يجب ان تكون سلسلة من النشوات التي تبعث على الرضى وتؤدي الى ان ينذر المتعلم نفسه بدرجة اكبر لموضوع الاهتمام ، مع التصميم على متابعته بتنويع اعظم وعاطفة اقوى . ومن الواضح ان ذلك يجعل التربية ذاتية ترتبط بما يهتم به المتعلم بدرجة قصوى .

ولهذا السبب بالذات شهدت السبعينات اهتماما متزايدا بالجوانب الظواهرية Phenomenological للتربية ودراستها ، تمثل في الالحاح

على « النظرة من الداخل » ، و « المنهاج كما يختبر واقعيا » و « مشاركة الناس وتفاعلهم في العملية التربوية » ، و « تفاعل العملية التربوية نفسها مع الحياة والعمل في المجتمع المحيط بها » . وهذا ما شجع عليه الكتاب في جميع طبعاته السابقة، واكد عليه بصورة اقوى في طبعته الحاليــة . كما ان بعض الباحثين الذين سخروا في الماضي من كلمة « علم البيئة » في التربية ، يتحمسون الآن لاستخدامها ، لا بصفتها مفهوما ، بل وفي عناوين مؤلفاتهم ايضـــا .

ان هذه الملاحظات ليست تسويغا شخصيا لمواقف سابقة ، او واحدا من تلك الامثال الرائعة التي تترك للسامع استنتاج الرمز الذي تتضمنه. انها محاولة جادة لجعل بعض (المغرمين بالتحليل) يدركون أن هنـــاك ظواهر يستطيعون ملاحظتها من الخارج ــ مثــل هــذه الحالة ــ دون تعاطف معها ، ودون وجود اية علاقة للشخص الملاحظ بها . ولكن كوننا مربين ، أو مجرد أشخاص مهتمين بالتربية ضمـن مفهــوم « العملية المستمرة » ، يفرض علينا محاولة الوصول ببحثنا أو بموضوعنا الـى النقطة التي تجعله مثيرا للاهتمام . ان الدراسات التربوية قصد منهـا تقديم العون للعملية التربوية ، عن طريق فهمها بصورة افضل .. اننـا لا ننكر أن الدراسات التربوية المقارنة تقتضي الموضوعية التحليلية الى ابعد حد ممكن ، ولكنها تقتضي ايضا اهتماما عاطفيا وفهما محليا . ولذا فانه يترتب علينـا ، عندمـا نقـارب دراستنا التحليلية ، أن نعتـرف لا بذاتيتنا النسبية فحسب ، بل بالعلاقة الشرطية لكل العلوم الموضوعية بما نلاحظــه .

وتلك الفائدة الشرطية للعلوم الاجتماعية واضحة جدا ، نظرا لاننـا نقوم بتحويلها من ميادين اهتمام اعطت الكثير مـن المعلومات والفهم الى ميادين جديدة اقل مرونة بطبيعتها . فالتربية تنتمي الى فئة خاصة ، لا لانها تتضمن الكثير من السلوك الذاتي والتبادل الشخصي (مثلها مثل الحب والابوة) ، بل لان جوهر التربية يتمثل في أنها تخلد نفسها بنفسها بصورة منهجية عن طريق ايجاد التربية عند الاخرين . انهـا ليسـت

سلوكا اجتماعيا عاديا ، لانها تقصد أن تقول وأن تحقق شيئا أبديــا . وهي غالبا ما تقوي المطابقــة والتطبيع الاجتماعي عــن طريــق العادات والقوانين والشهادات . ان الاناس الذيــن يربــون عائلاتهــم أو عائلات الآخرين لا يستطيعون أن يستخدموا الا اللغة التي يعرفونها ، والمؤسسات والانماط السلوك المألوفة لديهم ، وكل الحضارة المشحونة بالانفعال والتي يرون انفسهم جزءا منها .

ولذا كان علينا ، نحن طلاب التربية في بلد ما ، أو طلاب علم الاجتماع او اي موضوع آخر ، ان ندرك باننا انطلاقا من القاعدة الاكاديمية التــي تشكل بدايتنا الخاصة ، يجب أن نحصّل الكثير من التعلم المقارن قبــل ان نتمكن من اجراء البحوث العلمية . اننا نحتاج أولا الى تطبيق زادنا العلمي والفكري مرات كثيرة حسب مبدأ التجربة والخطأ ، وقد نحتاج الى ادوات جديدة . ونحن نحسن صنعا اذا استخدمنا معرفة الذين عملوا قبلنا في هذا الميدان وافكارهم (وربما أدواتهم ايضا) ، شريطة أن تخضع هذه المواد كلها لفحص دقيق للتأكد من سلامتها ، ومن ملاءمتها للسياق الذي نحن بصدده ، ومن احتمال صحتها في ضوء المعرفة التي استقيناها من مكان آخر ، وهكذا . كما أن هذه المواد يجب أن تفحص مــن حيث ملاءمتها لنا ، وللقرارات المتخذة في مكان اخر . هذا ما يجب أن تكــون عليه الدراسات المقارنــة .

ولننتقل الآن للدراسات المقارنة اليوم ، لنتأكد من وثاقة صلتهــا بالمستقبل بأن نستخدم في هذا الفصل الختامي نفس الطريقة التحليلية التي أوصينا بها في الفصل الثالث ، فلقد اظهــرت نفعهــا في عدد مــن التحليلات والابحاث التي نشرت في امكنة اخرى .

السياق الحالي للدراسات المقارنة

لننظر الآن الى الطريقة المباشرة التي استجابت بها التربية المقارنــة لتغير الظروف التي تؤثر في التربية برمتها ، وعلى الاولويات التي يتعرفها العاملون فيها ، دون أن نكرر ما سبق لنا أن عرضناه في الفصلين الاول والثاني حول هذا التغير وتلك الاولويات .

ان التغيرات في الوعي والاهتمام والكفاءة في البحث العلمي والتلاؤم العملي ، بلغت حدا كبيرا جعلها تؤثر في منظورات المبتدئين بالتربية المقارنة اليوم ، كما أن تأثيرها في التزام الطلاب والمعلمين والباحثين وصانعي السياسة على جميع المستويات ، يظهر جليا في مجموعتين هامتين من المطبوعات حول الانجازات المعاصرة في الدراسات المقارنة وهما:

١ ــ التربية المقارنة ، المجلد الثالث ، العدد ٢ ، حزيران / يونيو ١٩٧٧ ، في بحث : « التربية المقارنة : وضعها الحالي وآفاقها المستقبلية » .

٢ ــ مجلة التربية المقارنة ، المجلد ٢١ ، العددان ٢ / ٣ ، حزيران / يونيو واكتوبر / تشرين الاول ١٩٧٨ .

وهما تحتويان على ما لا يكاد يزيد عن صدى تاريخي للتوصيات بشأن التربية المقارنة التي اعلنتها بعض الاوساط خلال الخمسينيات واوائل الستينيات .

هذا هو احد التغيرات السياقية الكبيرة . ان مشاهير العلماء لم يعودوا يضعون القوانين ، أو يدعون وجود معنى لمحاولة « وضع جملة مبادىء عامة يمكنها ان تساعد في توجيه صانعي السياسة والمصلحين عن طريق التنبؤ بالنتائج الممكنة للتدابير التي يقترحونها بشيء من الثقة ، او بطريقة لا تتضمن بدائل وشروطا » ، مما يجعل التمرين كله مجموعة من الفرضيات التي تحتاج الى التحقيق عن طريق بحوث جديدة يجريها العلماء والعاملون على ارض الواقع .

ان الخبرة التي اكتسبناها خلال العقود الثلاثة التي تلت الحرب العالمية الثانية من خلال التخطيط والارشاد والبحث العميق في العوامل المؤثرة في التربية والتي عانت من الاهمال فيما سبق ، أعطتنا جميعا فهما افضل للأنظمة التربوية (التي تتضمن بالطبع المدارس والمعاهد ولكنها لا تقتصر عليها) ، ولطرائق استخدامها من قبل سكان البلاد ،

وعملهم على تكييفها لصالحهم . ولقد شهدنا خلال هذه الفترة فشل التنبؤ المحزن ، ونشوء فهم مختلف كليا لامكانات العلوم الاجتماعية في الاعداد للمستقبل . وتبدو هذه الآثار بصورة واضحة من خلال اسهامات ايجا بريغز Asa Briggs ، ولاديسلاف سيريش Ladislav Cerych و س . بروكلين ديـر C. Brooklyn Derr وتيرنس ى . ديل Terrence E. Deal وصولا الى الكتاب الذي أشرف عليه ى. ج. كنغ E. J. King بعنوان : « التربية للايقين Education for Uncertainty » (١٩٧٩) .

وبالاضافة للتغيرات في المناخ الفكري المحيط بآفاق الاصلاح التربوي منذ السنوات الاولى التي تلت ١٩٤٥ ، فان سياق النقاش اليوم يتضمن ثروة من « الخبرات في الطريقة التي عملت بها الانظمة » استجابة لمحاولات التجديد . وقد اكتشفت هذه الانظمة ــ كما نعلم ــ مشكلات جديدة خلال عملية التوسع او التحسين نفسها . ومن هذه المشكلات : العوائق الاجتماعية والمدينية ، وعدم ملاءمة المناهج والطرائق القديمة مع الزبائن (الطلاب) الجدد ، والحاجة لتوفير تقديمات للشبان ، واشكال متعددة للعودة الى التربية ، وربط التعلم بالعمل والحياة ... وغيرها . ولنقل بتعبير آخر ، ان خبرة الناس الذين لم يكن يعنى بآرائهم وحاجاتهم ؛ وفي الحقيقة ، ان ضيق أفق التربية التي كانت مقبولة في السابق ، ادت الى ظهور منظومة جديدة من المفاهيم في التحليل التربوي ، وبالتالي في عمل التربية المقارنة .

مفاهيم جديدة في التربية المقارنة :

عندما نعود الى الوراء ، ونلقي نظرة على الكتابات القديمة في التربية المقارنة نجد القليل من الاشارات لأشياء مثل : تقادم المعرفة والمهارات ، وما ينتج عن ذلك من تقادم في المناهج وطرائق التعليم / التعلم ، والاثر التربوي للتقنية الجديدة في المدارس أو المعاهد أو في اشكال التماس اليومية، والتربية من أجل مجتمع متعدد . (ذلك ان الدراسات السابقة، ركزت على « الاستيعاب » و « التربية التعويضية » وما شابه ذلك) ؛

ومشكلات المهاجرين ؛ وتعادل المؤهلات او قابليتهـا للانتقال ؛ وكيفيـة التوفيق بين الوحدة العامة الكبرى من جهة ، والمزيد من التنوع بالنسبة للأشخاص والمناطق او ظروف العمل وغيرها ، من جهة اخرى .

لماذا ؟ لان هذه المفاهيم والاهتمامات الجديدة التي تنشأ في معظم الحالات من التغيرات السياقية ، لم تشغل بال المربين الا بعد ان ارهفت ملاحظتهم ، اي بعد ان دفعوا الى النظر بعيدا عن استمرارية الانظمة المدرسية ، والمناهج ، والطرائق وتوزيع الوقت ؛ تلك الاشياء التي كانوا راضين عنها ، والى النظر ايضا بصورة مقارنة لكل ما يرتبط بالمدارس . لقد عنى ذلك بالطبع ، ان يعمل المربون نظرهم النقدي في الجوانب الجزئية للحياة المدرسية (كالبنى والامتحانات ، او المكانة المعطاة للاتينية او الرياضيات) ، كما عنى ذلك بصورة اكبر النظر الى الانظمة الكليـة والفرعية بصورة نقدية في تفاعلاتها : اولا ، مع الجوانب الاخرى للنظام التربوي ، وثانيا ، في ضوء فرضيات اكثر شمولا تحاول الاحاطة بالظواهر الاجتماعية والتربوية بغية القيام بتفسير اجمالي وبحث تحليلي جديد .

ومن هذه الفرضيات التفسيرية يمكننا ان نشير ، على سبيل المثال، الى فرضية « اعـادة الانتـاج » لـ ب. بورديو P. Boundieu في كتاب « التربيـة والمجتمع والثقافـة » (١٩٧٧) ، وفرضية س . باولز S. Bowles و هـ . جنتس H. Gintis في كتاب « الحياة المدرسية في امريكا الراسمالية » (١٩٧٦) ، وكتب مماثلة اخرى تصنف انظمـة برمتها ــ سياسيا ، ويقصد منها عادة بيان الجوانب السلبية في هـذه الانظمة . الا ان بعضها ، مثل كتاب ر . ف . برايس R. F. Price « ماركس والتربية في روسيا والصين » (١٩٧٧) ، ينشر المديح ايضا .

لقد اقترحت في الفصل الثاني من هذا الكتاب استخداما اكثر تحليلا للفرضيات الشاملة في الدراسات المقارنة . واشرت هناك الى مراحل تقنية ثلاث والى ما يقابلها من اساليب اجتماعية وتربوية . كما اجريت فحصا دقيقا لما يمكن ان يستنتج من مثل هذا التفسير على مستوى

الاهداف والطرائق العملية ، في البحث المنشور في : التربية المقارنة ، المجلد ١١ ، العدد ١ ، آذار / مارس ١٩٧٥ ، بعنوان « اطر تحليلية في الدراسات التربوية المقارنة » ، وفي اماكن اخرى . وقد اتبعت أسلوب التحليل نفسه في هذا الفصل في موضوعات معينة مثل . « التجديد للمرحلة العمرية ١٦ ـ ٢٠ » ، في الملحق ١ و ٢ من الكتاب الحالي . وهناك تحليلات أخرى تظهر في الفصلين الثاني والثالث على شكل رسوم أو جداول بيانية ، وفي كتاب « الدراسات المقارنة والقرار التربوي » (١٩٦٨) .

ومن الواضح ان الاطر والرسوم كما تعرض هنا لا تهدف الى اكثر من ابراز النقاط التي يجب فحصها ، تماما كما تثبت النقاط الهامة على السبورة في حلقة دراسية . ولكن ذلك لا يقلل من فائدتها في الاشارة الى نقاط تحتاج الى مزيد من البحث ، او الى اعادة التفسير بصورة متكاملة مع النقاط الاخرى . ولا بد لنا من التذكير بأن احد الرسوم البيانيــة التي نعرضها هنا ، وضع في الاصل من أجل حلقة دراسية وطنية للعاملين في الادارة التربوية في احد الاقطار الاوربية ، على أنه مرحلة أولى لتوضيح الأولويات في السياسة التربوية . وهذا هو المستوى الذي يتوقع أن يتم عليه الآن وضع المفاهيم في التربية المقارنة . اننا لم نعد الآن محصورين في دائرة الصف أو المكتبة ، بل خرجنا منهما الى أوساط الندوات التي تنظم لوضع سياسات تربوية وبدائل لها ، وتدقيق هذه السياسات والبدائل . وهذا الالتزام المتزايد يقتضي مشاركات جديدة . ولكننا سنقف الآن عند هذه النقطة ، ولن ندخل في المزيد في التفاصيل .

على كل حال ، يجب على التربية المقارنة نتيجة لذلك أن تبدي اهتماما عمليا (وتحليليا) اكبر بجميع المواضيع التي عددناها في بداية هــذا القسم ، وبكل الاهتمامات الحديثة في التربية والتي عددناها في الصفحات الاولى . وضمن نطــاق مفاهيــم التحليل المقــارن ايضــا ، وفي الوقت الذي ما نزال فيه نستقي الدلائل والافكار التجريبية مما يحدث بالفعل في التربية عبر العالم ، تأتي مسائل جديدة تتصف بالاولوية

والاهمية والصلة بالقرارات التربوية مثل : « التعلم لكسب العيش » ، و « التعلم لحياة الاسرة » ، و « السلطة في التربيـة » و « العلاقات السليمة في التعليم / التعلم » ، وكل الامور التي يميل الفلاسفة وعلماء النفس الى التحدث عنها بتعابير عالمية ، مع ان التحليل المقارن وجمع المعلومات ضروريان ــ كما هو واضح ــ في هذه الامور ايضا .

مسائل البنية في التربية المقارنة :

هناك شيء واضح تماما ، وهو ان مجرد وضع الانظمة المدرسية ، الواحد الى جانب الآخر ، على شكل جداول او مقارنات احصائية لنسب الالتحاق بالتعليم ، لا يعطي صورة حقيقية لعمل الانظمة ، ومعنى فعليا للأرقام المعروضة .

فبعض الدول تدرج ضمن « التعليم العالي » الفئة العمريـة او مستوى التحصيل الذي يعتقد آخرون بأن يناسب المرحلة الثانوية او الفنية ــ المهنية ، لذلك يجب ان يركز تحليلنا على نقـاط تشابه او اختلاف وظيفية ضمن مستوى معين . (ومن الواضح ان هذا التحليل هو تحليل اجرائي اكثر منه بنيويا) . كما اننا نستطيع ان نقارن الوظيفة التي يؤديها مستوى دراسي ما في احد البلدان (كالجمنازيوم في المانيا) بمستوى دراسي مختلف(كالمعاهد او الكليات Colleges في الولايات المتحدة الامريكية) ، في الاعداد للتخصص في التعليم العالي . على ان الوظيفة الاجتماعية ــ الاقتصادية باكملها لأي من هذه المؤسسات في طريقـة الحياة المحلية لا يمكن ان تفهم حتى يتم تساؤل من هذا القبيل ، وبتعبير آخر ، حتى يكون السؤال الذي نطرحه اجرائيا او بيئيا محليا اكثر منه سؤالا بنيويا موازيا .

ان انواع البيانات البنيوية التي يتضمنها هذا الكتاب وكتب اخرى بغية اعطاء صورة عن انظمة المدارس او المعاهد لا تقدم اكثر من تقرير عن كيفية انتقال الطلاب عموديا من مستوى دراسي الى آخر او افقيا على المستوى نفسـه . وقد تعطي ايضا لمحة سريعة عن تراتب Hierarchy

المجالات الدراسية في مكان وزمان معينيين . على أنه لا يوجد ثبات في هذه الامور على الاطلاق . فكل جزء عامل يتفاعل مع الاجزاء العاملة الاخرى ضمن الكل الذي يشكل وحدة خاصة ـ ولا يتم ذلك بالطريقة النظرية التي يضعها الخبراء هنا وهناك ، بل بطرائق يتقنها السكان المحليون . لذا فان من الافضل لطلاب الدراسات المقارنة أن يأخذوا بالحسبان حتى بنية المؤسسات وترابطاتها في ضوء المسائل الاجرائية . ومن الضروري أن نأخذ بهذه النصيحة عندما نريد مقارنة عناصر المجتمع المدرسي (مثلا) أو مهنة التدريس أو مفردات الموضوعات الدراسية وتراتبها في المنهاج . ان « ما يحدث فعلا » أو « ما نشعر بانه يحدث » اكثر اهمية للبحث من انظمة المدرسة المعلنة .

ان جانبا هاما من جوانب البنية في الدراسات التربوية المقارنة يتمثل في المسالة التي ننظر اليها فيما يلي . وهي بالتحديد مسالة « المستويات » في التعليم والبحث ضمن التربية المقارنة ، والتي تفشل الكثير من الملاحظات العامة حول هذا الميدان الدراسي في اخذها بالحسبان . الا ان هذا التذكير يساعد هنا على توضيح النقطة التالية ، وهي أن مجرد ظهور كلمات (مثل « الرياضيات » ، و « الكيمياء » ، وحتى « سنتين لتعلم اللغة الفرنسية ») لا يدل على شيء اطلاقا . ذلك اننا لا نعرف عن طريق ذلك عمق الدراسة المعنية أو صفتها أو مستوى الكفاءة فيها طبعا . كما اننا لا نعرف مكانة هذه الدراسة في المنهاج كله (كعدد الموضوعات التي يضمها المنهاج بالاضافة اليها) ، وما اذا كان الرأي المحلي يعدها ذات مرتبة عالية أو منخفضة بالمقارنة مع دراسة او دراسات اخرى (كاللاتينية ودراسات الاعمال) .

هذه بعض أوجه البنية التي يجب أن نعرف عنها ، ليس في حالة التوازن الثابت التي تكشف عنها النظرة السريعة فحسب ، بل عن طريق المعايير الديناميكية للضغوط التي تمارس في سبيل التغيير ايضا . ويمكننا أن نبين بعض هذه الضغوط عن طريق ارجاعها الى هذه الفئة

أو تلك (كالكنيسة ، أو الحزب السياسي ، أو جماعة من السكان) ، كما اشرنا الى ذلك في الشكل (٢) .

لقد قدمنا في الفصول الاولى من هذا الكتاب ارشادات عامة ، ولكننا كنا ننظر آنذاك في الخطوات الاولى للدراسة المقارنة ونضع خريطة او مخططا عاما يتضمن الطرق الممكنة فيها . الا اننا نبرز الآن التغييرات في نقاط التركيز والمشاركة وامكانية التطبيق العملي ، والتي تجعل الدراسات المتقدمة في التربية المقارنة التزاما مستمرا بالبحث واختبار السياسة والصلاحية العملية ، ان امكن .

وهذا المنظور بالطبع ، يقود الآن الدراسات المقارنة بدءا من الاشكال الموجهة للطلاب ، ولكنه يتجلى بصورة أكبر في الدراسات الاكثر تقدما .

المسائل الاجرائية :

لقد اثيرت مسائل عملية عديدة في القسم السابق ، حيث تعرفنا الحاجة الى النظر في البنية والمؤسسات التربوية أثناء العمل ، (من ذلك اشياء كالمناهج والفحوص) .

الا أنه ما يزال هناك العديد من المسائل العملية الوثيقة الصلة بالموضوع خارج العلاقة المدرسية البحتة ، يكفي أن نعدد بعضها للدلالة على طبيعتها . ومنها الاسئلة التالية ، واسئلة أخرى ، وهي جميعا تتطلب معلومات مقارنة وابحاثا اجرائية يتفق عليها العلماء الاجتماعيون والمربون المحترفون ، وهذه الاسئلة هي :

– كيف تقدم التربية قبل المدرسية بصورة مجدية ، ومن يقدمها ، وما اثرها (ان كان لها اثر) في بداية التعليم النظامي للطفل ؟

– كيف يدار السلوك والانشطة التعليمية في الصف بصورة مجدية ، وما علاقة ذلك بالتعاون مع الاسرة ، و « المربين البديلين » ، وبحاجات الفئات الخاصة من التلاميذ ؟

ــ كيف يجب أن يكون السلوك المهني للمعلمين ، في المدرسة ، وفي ادارة التجديد ، وخلال التعاون مع مختصين آخرين ؟

ــ كيف يمكن للتربية بعد الالزامية ، والتربية « الدورية » بعد المدرسة أن تكون موضع تجريب ناجح ، في ظروف متجددة ؟

ــ كيف تتغلب البلدان على مشكلة الاجازات التربوية (الدراسية) المأجورة للعاملين ، والمسائل المحيطة بالتأهيل السابق لمهنة ما أو اللاحق بها ؟.

ــ كيف نواجه المسائل الاجرائية التي أوجدتها « الثورة في التواصلات » بالنسبة للتربية عامة ، ونقارب « مجتمع التواصلات Communications society » .

لقد اجاب هذا الكتاب ، في الفصول السابقة ، عن بعض هذه المسائل بصورة سريعة ، وتناول بعضها الآخر مرات متكررة ، الا أنها تعد ــ في مجموعها ــ مسائل متجددة نسبيا في ميدان الدراسات المقارنة ، ولا يمكن الاجابة عن اي منها ــ ولو جزئيا ــ أو اختبارها بصورة مناسبة ، بتلك الطرائق التي كانت سائدة قبل جيل مضى .

ان عزل مسائل الطريقة (ولا أقول « علم الطرائق Methodology » كما كانت تشكل علما مستقلا) عن الدراسات الفعلية للمحتوى والقرار والاستجابة ، لا يحمل أي معنى فكري في البحث الاجتماعي . ولأسباب ذكرناها فيما سبق ، ليست هناك طرائق مقدسة في دراسة التربية ، ولا سيما عن طريق البحث المقارن . ويكفينا هنا ان نورد مثالا قديما جدا : فالنظريات حول « الطبيعة مقابل التنشئة ــ او الوراثة مقابل البيئة » تتكشف الآن ، في النقاش الدائر حول قدرات الاطفال و / أو التربية الشاملة ، على أنها نظريات حول التفاعل بين هذين الجانبين (أي نظريات اجرائية) ــ ولو كانت مجرد افتراضات نصف واعية حول « الخصائص الموروثة » .

ان الاعتبارات الاجرائية تحيط ايضا بمجموعة من المعطيات تبدو بريئة المظهر ، كتلك المعطيات المرتبطة بالتربية قبل المدرسية . فلا يكفي مثلا ان نعرف عدد الاطفال الذين يستفيدون من فرص التربية قبل المدرسية ، او الجهة التي تقدم هذه التربية ، والكيفية التي تقدم بها ، بل نحتاج ايضا لمعرفة ما اذا كان جميع الاطفال يلتحقون بهذه التربية بدءا من سن الخامسة مثلا او الرابعة او الثالثة ــ كما هي الحال في فرنسا او الاتحاد السوفييتي ، وما اذا كانت الامهات متزوجات (ذلك أن الكثير من الامهات غير متزوجات في السويد) ، ومعدل الطلاق المحلي، وهكذا ... واما في المسائل المتعلقة بتربية العمال والاجازات الدراسية المأجورة ، فاننا بحاجة لأن نعرف مدى انتشار المشاريع المضبوطة بالكمبيوتر في البلد المدروس (كما في معامل السيارات الايطالية وبعض مجمعات التلفزيون في اماكن اخرى) . وبتعبير آخر ، اننا بحاجة لمعلومات اجرائية اساسية بالنسبة للنقاش التربوي الذي نحن بصدده .

اضف الى ذلك ، أن اخطاءنا قد تتجاوز مجرد اهمال هذا النوع من المعلومات : وقد تتمثل في عدم انتباهنا لخطأ عملي اساسي نقع فيه مثلا عندما نفترض أن « التعلم » و « العمل » سيكونان متميزين في المستقبل كما هما عليه الآن ، أو أن نسب « العمل » و « أوقات الفراغ » ستكون كما نعرفها حتى يومنا هذا . ان الدراسة المقارنة مضطرة ، بطبيعتها ، لأن تحسب حسابا لمثل هذه الاشياء اللايقينية عندما تتطلع للمستقبل . وهذا الحساب جزء رئيس من طريقتها .

وعلى الدراسة المقارنة أن تعترف أيضا بعدم يقينها في الوقت الحاضر . لقد بين بوبر Popper السهولة التي نستطيع بها أن نضع الادلة على صواب فرضياتنا الخاصة ، اذا لم نعمل حسنا النقدي بدرجة كافية . ان جمع الادلة ، بحد ذاته ، عملية تعتمد على مجموعة من الفرضيات ــ حول ما حددناه بالمعطيات (دون أن نذكر المعطيات وثيقة الصلة بالموضوع)، وحول كيفية تصنيفنا للمعطيات، أو حول كيفية تفاعل الظواهر التي نلاحظها بصورة حقيقية(والتي لانستطيع معرفتها عادة حتى

نبحث عن وجهات نظر الآخرين المتكاملة مع وجهات نظرنا أو المتناقضة معها) . لذلك نرى بوبر يقول : ان علينا ، في اية حالة ، أن نخضع الادلة مرارا لاختبارات قاسية . وعلينا ، خلال تفسير الادلة والنتائج التي نستقيها منها ، ان نقوّم نظرياتنا في ضوء عدة بدائل معقولة ، وعن طريق اختبارات قاسية نجريها في أزمنة وامكنة عدة . هذه هي الطريقة المقارنة (كما نفهمها) .

مسائل المستوى في علاقتها بالدراسة والتعليم :

يقف وراء التشويش القائم في تطور الدراسات المقارنة سهو بسيط يتمثل في أن بعض الزملاء أخفقوا في معرفة أن البحث العلمي يختلف عن التعليم ، وأن مسؤولياتنا ضمن التعليم نفسه تختلف تبعا لمستوى استعداد الطلاب ونوعيته . ونظرا للاندفاع الحالي الذي يجتاح العالم لاستخدام التربية ، يترتب علينا أن نضيف الى ذلك معيارا آخر يتمثل في تلبية حاجات أولئك الذين يوكل اليهم أمر اتخاذ القرارات التربوية وتنفيذها .

لقد أشرت في بداية هذا الكتاب الى أن العديدين ممن يقبلون على الدراسات المقارنة في هذه الايام يحملون خلفيات ثقافية متنوعة جدا ـ وقد يكونون على درجة كبيرة من الكفاءة والخبرة في ميدان أكاديمي أو مهني آخر . وهناك حالات أكثر عددا لا يأتي فيها هؤلاء القادمون الجدد نسبيا الى ميداننا الدراسي طلابا بل مساهمين ، أو على الاقل مشاركين لنا في أبحاثنا . وحتى عندما يكون القادمون طلابا في الدراسات العليا أو أعضاء في البحوث ، علينا أن نعترف بأن هناك مستويات مختلفة للكفاءة والحاجة الحالية لاولئك الذين نعمل معهم ، لذلك لا نستطيع أن نعطي توصيات عامة فيما يتعلق بالطريقة .

دعونا ، على كل حال ، نبسط مهمتنا بأن نحصر تفكيرنا بالطلاب والمعلمين في مؤسسة تعليمية عليا . ولنقل ان ما يسهل عملنا هو تصنيف أهدافنا والطرائق التي سنستخدمها وتحديد ما نحاول عمله بدقة . وهذه هي الاسئلة التي نواجهها :

هل نتحدث مثلا الى الطلاب في المرحلة الجامعية الاولى ، أم في المرحلة الجامعية الثانية الذين يتعرفون على التربية المقارنة للمرة الاولى ؟

هل نتحدث الى اناس حصلوا على بعض التدريب المبدئي في هذا الميدان ، أم الى مدرسين متمرسين منحتهم تجربتهم تبصرا مقارنا ؟

هل نفكر بصورة رئيسة بطلاب البحوث الذين يحضرون رسائل في التربية المقارنة ؟ ام ان اهتمامنا يتركز بصورة اكبر على الطلاب في بعض العلوم الاجتماعية (كالسياسة او الاقتصاد مثلا) ، والذين حصلوا فعلا على ارضية جيدة في ميدانهم وغدوا مستعدين للتدخل في ميداننا عن طريق دراسة منطقة ، او دراسة نمائية من نوع ما ؟ أم أننا ، كما يحدث الآن بصورة متزايدة ، نتداول مع مجموعة من الزملاء الخبراء الذين ينتمون الى ميادين دراسية مختلفة ، ويساعدون في تخطيط النظام التربوي باكمله او في بعض تفاصيله (كتعادل المؤهلات مثلا) ؟ واذا لم نقم بتحديد دقيق للمستوى الذي نتجه اليه ، فلن يكون واضحا ما اذا كنا نعطي معلومات اساسية ولمحة سريعة عن الاهداف والطرائق للمبتدئين ، او اننا نغني معلومات أناس لديهم المعرفة الاساسية الضرورية ، ام اننا نخوض في نوع من التحليل الاكثر عمقا والذي يناسب اوساط المختصين الذين يتعاونون معنا .

لقد كانت الطبعات الاولى من « مدارس الآخرين ومدارسنا » موجهة بالدرجة الاولى لخدمة المستويين الاولين ، الا أنه كان واضحا من البداية ان الكتاب يتضمن ايضا وجهات نظر هامة تفيد المعنيين « بدراسات المناطق » او بالتطور التربوي ؛ كما تفيد علماء الاقتصاد والاجتماع واختصاصيين آخرين متمكنين من ميدان اختصاصهم ، ولكنهم يحتاجون الى التبصر التربوي في المشكلة التي تهمهم او البلد الذي يعنون بدراسته . وهذا النوع من الوعي التحليلي والديناميكي متوافر في هذه الطبعة اكثر من الطبعات السابقة ، مع وصف حي بدرجة كافية وتركيز مقصود على المشكلات البارزة المتكررة التي تتطلب المزيد من البحوث ،

وربما كانت تتطلب الحل ايضا . وهكذا فان الخبراء الذين يأتون من ميادين دراسية اخرى يتلقون نفس المعلومات التي يتلقاها الشخص العادي او المبتدىء في التربية المقارنة ، ولكنهم يستخدمونها بطريقة مختلفة .

ان فصول الكتاب التي تتضمن دراسة الحالات ، تعطي قدر الامكان « فكرة كلية » أو « معنى » للنظام السائد في بلد ما . كذلك « المعنى » أو تلك « الفرضية » التي تصور الاستجابات الانسانية وانظمة السيطرة أو الضبط . (انظر ك. ر. بوبر K. R. Popper المعرفة الموضوعية ، ١٩٧٢ ، ص ٢٤٠ – ٢٤٢ – ٢٤٥ وما يليها ، وفي أماكن متفرقة من ذلك الفصل) . وبالاستناد الى ذلك المعنى الاجمالي ، الذي يتخلل بعمق كل القيم والقرارات المتخذة في بلد ما ، تكتسب الانظمة الفرعية المختلفة او الانشطة أو المشكلات دلالتها ، التي يقع الغرباء والباحثون في المخاطر بسبب جهلهم اياها .

ان الابحاث التي يفترض فيها أن تكون متحررة من القيم ، والتي تجري في أي ميدان تمارس الافضليات التربوية عليه بعض التأثير، لا تعد موضوعية . ذلك انها تتجاهل ذاتية كل شخص ، تلك الذاتية التي تشكل السبب الرئيس ، والاهتمام الرئيس للدراسات المقارنة . ان هذه الذاتية تعد اكثر تأثيرا في ميدان مثل التربية لان تعلمها يتم خلال كل تماس مع النظام ، ويترسخ من خلال التشريعات ، وينتظم بواسطة المناهج والامتحانات ، ويتعزز لا شعوريا عن طريق توزيع الاعمال والارتقاء الى السلطة .

ان فصول هذا الكتاب المكرسة لدراسة الحالات لا تعرض بالطبع . اكثر من نظرة بسيطة – لكل من الدول الست التي تم اختيارها لتدرس بصورة متماثلة ونحن ننصح القراء الذين يتجاوزون هذا المدخل الذي نقدمه لهم ، بالانتقال الى دراسة سياقية اكثر تفصيلا لبلد واحد بأكمله خلال أزمة التغير الحالية التي يعانيها . وفي سبيل خدمة الاهتمامات المقارنة المتنامية (ومن ضمنها ما يظهر خارج كليات التربية وأقسامها)

ظهرت مجموعة كبيرة مـــن الكتب تعالج موضوعات التربيـــة والتغير الاجتماعي في بلدان باكملها ، او في مناطق ثقافية باكملها . ويعطي هذا الكتاب في فهرس المراجع اســـماء كتب عديدة في السلســـلة المســـماة « المجتمع والمدارس والتقدم » كان آخرها :

ـ ت. كوباياشي T. Kobayashi ، المجتمع والمدارس والتقدم ، (١٩٧٧) .

وقد ظهر حوالي العشرين كتابا في تلك السلسلة . الا أن بعضها تجاوزته الاحداث واصبح قديما في تفاصيله بالرغم من انه كان ممتازا زمن نشره ، وانه ما يزال يقدم الكثير من النظرات العميقـــة . ومن هذا البعضّ :

ـ و. ديكسون W. Dixon ، المجتمع والمدارس والتقدم في الدول الاسكاندينافية ، (١٩٦٥) .

ـ ج. بارون G. Baron ، المجتمع والمدارس والتقدم في انكلتراً ، (١٩٦٦) .

وما تزال مجلدات اخرى في هذه السلسلة غنية بالمعلومات والنظرات المفيدة بصورة مباشرة ، بالرغم من انها نشرت منذ اكثر من عقـــد . ومن هذه :

ـ كتابي (كتاب ادمـــون كنغ) ، المجتمـــع والمدارس والتقدم في الولايات المتحدة الامريكية ، الذي طبع أول مرة عام ١٩٦٥ ، ثم عدل بعض الشيء عام ١٩٧٠ .

ـ السير جون سارجنت Sir John sargent ، المجتمع والمدارس والتقدم في الهند ، (١٩٦٧) .

ـ س.س تسانغ C. S. Tsang ، المجتمـــع والمدارس والتقدم في الصين ، (١٩٦٨) .

ـ و . ا . ضود W. A. Dodd و . ج . كامرون J. Cameron المجتمع والمدارس والتقدم في تانزانيا ، (١٩٧٠) .

ـ و . ج باولستون R. G. Paulston (المجتمع والمدارس والتقدم في البيرو (١٩٧١) . وهناك كتابان آخران اكثر حداثة ، يقعان في نفس السلسلة مع اختلاف طفيف في العنوان وهما :

ـ و . د . هالز W. D. Hals التربية والثقافة والسياسة في فرنسا الحديثة ، (١٩٧٦) ،

ـ ا . هيرنذن A. Hearnden ، التربية والثقافة والسياسة في المانيا الغربية ، (١٩٧٦) .

ان الدراسات المقارنة التي نود اجراءها تصبح ميسورة في سلسلة متجانسة نوعا ما كهذه السلسلة ، نظرا للترتيب المتماثل والتتابع المنتظم في الموضوعات التي تدرسها . كما ان دراسة اي بلد بهذه الطريقة تساعد الباحث لانها تظهر له الجهاز الكامل للحياة العامة الرسمية والذي استخدم لتطوير التربية واتخاذ القرارات . ان سكان تلك البلدان وحكامها يحددون اولوياتهم ، وعينهم على اولوياتنا . انهم يدركون تطورات جيرانهم . ومعظمهم يتابع الدراسات المقارنة بصورة مستمرة . وهكذا فان تركيز الاهتمام وتعميقه بصورة تتجاوز مجال الفصول القصيرة نسبيا في الكتاب الحالي يعطي دراسة حالات مجزية ، هي في الوقت نفسه ، دراسات مقارنة من حيث مضمونها وفي كافة خطوطها . ان السياق الحي للتطور التربوي يتضمن مقارنة مستمرة اكثر مما يمكن ان يوجد في البحوث التشريحية لاجزاء وقطع لا حياة فيها كالتي استخدمت فيما مضى في الدراسات المقارنة ، والتي لا تزال تصادف حاليا في بعض هذه الدراسات .

هناك بالطبع دراسات مونوغرافية يمكن ان ننصح بها ، وبعض هذه الدراسات ممتاز بالفعل ، الا اننا لا يمكن ان ننكر ميزة هذه الدراسات

المتوازية ، والتي تعرض بصورة منهجية الخلفية ، والبنية ، والاصلاحات والمشكلات في البلدان المختلفة ، فيما يخص البحث المقارن . ومن الواضح ان هذه الدراسات المقارنة او المتوازية يجب ان تتغير مع مرور الزمن ، لا من حيث المضمون فحسب ، بل من حيث نقاط التركيز والتحليلات التي تجريها . فهناك مطبوعات تعير الآن اهتماما للنقاط المتازمة او لخصائص معينة ضمن تلك البلدان ، مع وجود اهتمام عام بالاصلاح ، كالمطبوعات المفيدة التي اصدرتها « منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD » بعنوان « مراجعات للسياسات القومية في التربية » .

وعلى كل حال ، يستطيع طلاب الدراسات المقارنة ، بدلا من الانتقال الى دراسة اعمق للبلدان والمناطق ، ان يتتبعوا مواضيع خاصة ذات صبغة دولية ، عندما تصبح الخصائص الاساسية والشبكات الرئيسة في البلاد مفهومة لديهم تماما . ولهذا الفرض يمكن احالتهم على اعداد « الحولية الدولية للتربية » (التي توقفت عن الصدور)(*) ، وعلى عدد من الدراسات التي تهتم بموضوعات محددة نشرتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، واليونسكو UNESCO ، والمجلس الاوربي The Council of Europe وبعض الافراد ، وعلى دوريات مثل «التربية المقارنة Comparative Education » و « مجلة التربية المقارنة Comparative Education Review » و « المجلة الدولية للتربية International Review of Education » التي تصدر في اكسفورد وشيكاغو وهامبورغ على التوالي . وهناك ايضا مجموعات وخلاصات تعرض مقتطفات واشارات تفيد في مراجعة المكتبات ، وهي مفيدة بالتالي للطلاب المهتمين باعداد الاطروحات . ومن الواضح ان بعض هذه المراجع لا يرد تحت عنوان « التربية المقارنة » . ونستطيع أن ندرج في قائمتنا « ثبوت » المراجع التي تصدرها المنظمات القومية والعالمية وبعض الجمعيات العلمية .

---

* عادت الحولية الدولية للتربية The international yearbook of Education ، الى الصدور في بداية الثمانينيات . ويصدرها مكتب التربية الدولي IBE بجنيف . (المترجمة)

وللمزيد من التعمق يستطيع الطالب الحصول على معلومات تتعلق بموضوع ما ـ وملاحظات تتعلق بمناهج البحث ـ في التقارير المفصلة حول الدراسات العلمية او الميدانية . واقدم هذه الدراسات ، مما يجعل منها الدراسة الرائدة ، هي : « الدراسة الدولية للتحصيل في الرياضيات » والتي اشرف على تحريرها تورستن هيوسن T. Husén (١٩٦٧) ، تلتها دراسات ميدانية موضوعية مماثلة ، أجراها الفريق نفسه حول موضوعات دراسية اخرى . وهناك ايضا دراسة ميدانية دولية ، مع توكيد اشد على التربية نفسها وعلى « النظرة من الداخل »، وهي الدراسة التي دامت ثلاث سنوات وتناولت النتائج الاجتماعية والتربوية للتوسع السريع في التربية بعد الالزامية عبر خمسة بلدان . وقد قامت بهذه الدراسة « وحدة البحث المقارن » في معهد كينغ King's College بجامعة لندن ، وسنعطي تقريرا عنها في الصفحات التالية .

من المكتبة الى البحوث الميدانية

ان الابحاث التي اشرنا اليها في الفقرة السابقة ليست ابحاثا من الدرجة الثانية ومن نوع « بحوث المكتبة Library research » ، ولكنها ابحاث توسع آفاق المعرفة الاصلية او تطبيقاتها . فالتقنية والطريقة بل ومنهج البحث لا تخدم في تلك الظروف الا غاية عملية . وهذه الغاية تشكل اهتماما مؤقتا شرطيا يؤول امره الى الزوال . ان ما يهمنا في هذه الابحاث هو النتيجة وليس الوسيلة ، واية طريقة تنجح في تحقيق الغاية تكون مقبولة . ان المشكلة هي التي تطور الطريقة في العلم الحقيقي، وهذه الفكرة صحيحة ايضا بالنسبة للبحث السليم في العلوم الاخرى ولا سيما في العلوم الانسانية .

ان فكرة « علم الطريقة » مشحونة بنقاط الضعف (والترويج القائم حاليا لما يدعى علم الطريقة لايجد عادة الدليل او المنطق الذي يدعمه) لدرجة ان هذا العلم لا يلقى العناية الا من الطالب الشديد الحذر . وعلى الطالب في هذه الحالة ان يفكر بجد في البدائل ، وان

يتأكد من ان الجهة العلمية التي يستشهد بها لتسويغ مواقفه ، صدر عنها فعليا ما ينقله عنها ، وانها لم تنكر ما يقترحه . ان عليه ان يتحقق بنفسه (لا عن طريق ما قاله المؤلف او المدرس) من ان الطريقة المقترحة قد نجحت فعليا لدى تطبيقها على مشكلات التربية خلال بحث عملي نشرت نتائجه ونوقشت . وعليه ، اخيرا ان يختبر ما يوصي به صاحب الطريقة عن طريق مقابلته مع ما وجده الباحثون الميدانيون في التربيـة (وفي ميادين اخرى للبحث الاجتماعي) مناسبا في سياقات ومشكلات متنوعـة .

واستنادا الى ذلك يمكننا ان نقول ان اي كتاب في « الطريقة » يبقى موضع شك ، ما لم يتضمن تسجيلا لاستقصاءات اكاديمية دقيقة علمية ، او اعمال ميدانية تستخدم تقنيات جديدة ، مع تفسيرات تسوغ الطريقة الميدانية او النتائج التي توصلت اليها .

ومن اشـهر الكتب التي تعالج الطريقة كتاب « نحو علـم للتربية المقارنة لـ هـ . ج نواه H. J. Noah وم . ا . ايكشتاين M. A. Eckstein (١٩٦٩) . والمجلد المرافق لنفس المؤلفين بعنوان « استقصاءات علمية في التربية المقارنة » (١٩٦٩) يحوي منتخبات من تقارير عن دراسات كتبها الباحثون انفسهم . وهناك ايضا عدة مقالات عن « المنهج » وتعليقات عن طريقة البحث مبثوثة هنا وهناك ، منها ما هو مفيد ومنها ما هو اقل فائدة .

ان النقطة التي يجري التغاضي عنها بصورة عامة، هي ان الطريقة الناجحة تكون عادة طريقة خاصة : اي انها تنفع في بحث معين او برنامج للتنمية في مكان واحد او زمان واحد. اما ان تكون الطريقة نفسها مفيدة في مكان آخر فهو امر يحتاج لا الى التنبوء بل الى الاختبار العملي . لذلك استهلت بعض مشاريع الابحاث الاكثر اهمية (مثل IEA) استقصاءاتها بتكوين « لجان لمناقشة الفرضيات » ، ثم اقامت « لجانا لمناقشة التقنية » ومؤتمرات للتقويم تعقد من حين لآخر اثناء تقدم العمل .

ان كل من لهم خبرة مباشرة بالابحاث الميدانية (في الدراسات المقارنة كما في غيرها من الدراسات) يعرفون تماما ان « المسائل الرئيسة » في الابحاث تحتاج الى صقل متكرر ، وان الفرضيات العاملة تتكون عندما تبرز عناصر جديدة او تظهر تحديات جديدة للتفسيرات المؤقتة . فعملية تكوين الاستبانة او الاستفتاء نفسها (مثلا) تستغرق ساعات لا حصر لها في التخطيط ، والاستطلاع عن طريق التجربة والخطأ والمراجعة في ضوء التغذية الراجعة من الخبرة التي تشمل خبرة « الزملاء » وخبرة الافراد الذين يشكلون عينة البحث . ان هذا الميدان لا تمارس « النظرية العامة » فيه تاثيرها القوي الا على المبتدئين .

ان « منهجا » للبحث يفرض نفسه على الطالب المبتدىء (الذي لا يرى فيه اكثر من وصف لبعض الفعاليات التي تتم ضمن التربية المقارنة) قد لا يكون مفيدا للطالب المتقدم الذي حصل على بحثه الخاص واصبح بحاجة الى ارشاد اكثر دقة . ان هذا الطالب بحاجة الى من يساعد حتى في صوغ مشكلة بحثه ، والانتقال الى تعريف الموضوعات الفرعية التي يشتمل عليها . وهو بحاجة الى ان يعرف (ويجرب) المصادر المتوافرة للحصول على المعلومات كالمكتبات او المؤسسات الداعمة للبحوث ، ومدى توافر خدمات تعتمد الحاسبات الالكترونية مثل : مركز معلومات المصادر التربوية Eric او View data وامكانية اقامة صلات عمل مع باحثين آخرين ، او مع علماء سبق لهم ان اشرفوا على بحوث مماثلة . وعندما يبدأ هذا الباحث العمل الميداني ، يحتاج الى صلات تحقق له مساعدات اولية كالحصول على اذن باجراء بحثه في امكنة معينة ، كما يحتاج الى صلات تمكنه من اجراء سلسلة من المقابلات من آن لآخر ومن الاستمرار في عملية المراجعة وتصحيح الاخطاء . وقد يحتاج لتحقيق ذلك الى اتقان لغة اجنبية او اكثر ، او الاستعانة بمن يعرف هذه اللغة والمصطلحات التي تشتمل عليها .

ومما يثير الفزع اننا نقرا احيانا اطروحات لبعض الطلاب الذين لا يعتقدون باهمية هذه الاعتبارات ـ لبحث يتم في المكتبة ، على الاقل ـ

ونصادف مرشحين للحصول على لقب علمي لا يكتفون بالدفاع عن كلية المؤسسات والافكار المالوفة فحسب ، بل انهم لا يحاولون اطلاقاالحصول على فرصة لاقامة صلة مع الذين يعرفون الموقع الذي يدرسونه ، والثقافة والمؤسسات واساليب العمل التي يتحدثون عنها ، بغية نقد ملاحظاتهم وتصحيحها . ان المرايا « المشوهة » لا يمكن ان تحجب الوضع الحقيقي اكثر مما تفعله دراسات من هذا النوع . ونحن نصادف هذا النوع من « الكوارث » في الاماكن غير المتوقعة وبصورة اكبر مما نظن . ان النتيجة الوحيدة التي اسجلها هنا هي انه في الوقت الذي نعطي الاعتبارات النظرية مكانتها الاساسية ، علينا ان « نتبعها باختبارات متكررة عن طريق مقابلتها بالادلة المعروفة والمحسوسة الى ابعد الدرجات والعائدة الى اكبر عدد ممكن من الاماكن ، وعلى ان تتم هذه الاختبارات في ظروف تماثل ظروف البحوث الميدانية في سلسلة من الاتصالات الدولية . وكل ما عدا ذلك يشكل عزلة فكرية وثقافية ــ لا دراسة مقارنة .

لقد كان للتربية المقارنة ــ كما فهمها كتابها الاوائل ــ معارفهاوطرائقها الخاصة في البحث العلمي . وقد عرف العلماء أمثال هانز Hans وشنايدر Schneider ، ويوليك Ulich ، وهيلكر Hilker الوقائع ذات العلاقة بالتربية المقارنة ــ واكدوا عليها احيانا تاريخيا وفلسفيا ، واحيانا باسلوب آخر حسب تفضيل كل منهم . وقد نزل هؤلاء الاعلام في معظم الاحيان الى الميدان العملي ، وقدموا احيانا الاستشارات للحكومات ، وعرفوا نماذج السياقات المدرسية ،وعملوا على معرفة الاتجاهات الخارجية التي تؤثر في استجابة المدارس تجاه هذه السياقات وتجاه تلامذتها . ثم عكفوا على فحص الاتجاهات الداخلية (في استجابات الانظمة المدرسية) ، وجمعوا المعطيات بأناة وصنفوها في وقت كانت تسهيلات البحوث أقل بكثير مما هي عليه الآن . لقد قال هانز آنئذ انه كان يود استخدام التقنيات العملية التي طورتها العلوم الاجتماعية لو أن هذه التقنيات كانت متكيفة في ايامه بما يناسب الدراسات المقارنة في التربية . وقد تم ذلك الآن بالنسبة لعدد من التقنيات ، وتطورت عملية تكييف البحوث الميدانية، أو طرائق العلوم الاجتماعية مع الدراسة المقارنة بصورة كبيرة على يد

اربع فئات من العلماء بصورة متمايزة ومتكاملة في الوقت ذاته ، تعد اعمالهم نماذج اكثر فائدة « للطريقة » من اي منهج عام « يوضع على الصعيد النظري » . والفئات الاربع التي تحدثنا عنها هي :

آ ـ الفئة التي تهتم بالبحث العلمي الجدي في دول او مناطق أصغر، يقود التبصر المقارن فيها الى التركيز على مشكلات القرار التربوي . ومنها الباحثون الذين اشتملت مؤلفاتهم على دراسات مونوغرافية كالذين ذكرناهم في الصفحات السابقة ، تضاف اليهم (على سبيل المثال)مجموعات العلماء الذين يعكفون على دراسة تطور التربية في آسيا وافريقيا ـوجنوب امريكا ضمن جامعات كولومبيا وهارفارد ولندن وسسكس Sussex .

ب ـ الفئة التي تطبق تقنيات العلوم الاجتماعية على الدراسات المقارنة في التربية ـ وتعمل على الاخص في مركز التربية المقارنة في شيكاغو وفي جامعة كولومبيا .

حـ ـ العلماء المستقلون او جماعات الباحثين الذين يدرسون انواعا خاصة من الايديولوجيات او المناهج او المستويات التربوية او نماذج التقديمات التربوية . وهذه الفئة ممثلة بصورة قوية في جامعات لندن واكسفورد ، ولكنها موجودة أيضا في جامعات ادنبره وغلاسكو وفرنكفورت وبوشم Bochum (في المانيا الغربية) .

د ـ الباحثون الذين يجرون استقصاءاتهم في مدارس او اوضاع تربوية اخرى ، مع تركيز قوي على مشكلة عملية او نقطة محورية يدور حولها القرار التربوي . وهذا الميدان مايزال وقفا على الرواد ، ولكن البحث الممتاز الذي اجراه ا . هالسال E. Halsall من جامعة هال Hull حول تعلم اللغة الفرنسية في ثلاثة انظمة مدرسية اوربية (١٩٦٣) يستحق الذكر على انه نموذج مبكر . وقد بلغت مستواه فيما بعد رسالة الدكتوراه التي كتبها د. غي D. Gee (١٩٧١)(*) حول « تعلم

(*) هنالك عرض سريع لهذه الدراسة في : التربية المقارنة ، المجلد ٨ ، العدد ١ ، كانون الثاني ١٩٧٢ .

التاريخ في سن السابعة عشرة » في عدة اقطار اوربية وفي الولايات المتحدة الامريكية . وتقع دراسة الفريق الذي اشرف عليه مؤلف هذا الكتاب ، والتي دارت حول « حاجات افراد الفئة العمرية من ١٥ ـ ٢٠ علما وادراكاتهم » ضمن هذه الفئة الاخيرة . وقد اجريت في مراكز مختارة من خمسة بلدان اوربية (ستوصف فيما بعد) . وفي جميع هذه الحالات عمل الباحثون في المدارس ، ومن الواضح ان هذا النوع من البحوث تعقد عليه آمال كبيرة من قبل الذين يرغبون في الربط بين الباحثين الاكاديميين، واولئك الذين يجرون التجارب في المدارس ، والمسؤولين الرسميين في الوزارات ودوائر ادارية اخرى والذين يفيدون من التغذية الراجعة في ترشيد قراراتهم التربوية .

ولنذكر بهذه المناسبة ان محاولات اكثر منهجية جرت في السنوات الاخيرة ايضا ، لربط دراسات معلمين ـ باحثين او عاملين ميدانيين آخرين بالبحث الجامعي وباشكال اخرى من التحليل الاكاديمي على المستوى العالي ، وقد بدات الصبغة المقارنة تتضح في بعض هذه الاعمال بدرجة اكبر . فقد عمل المجلس الوطني للتربية في السويد منذ وقت بعيد نسبيا على ايجاد رابطة وثيقة بين خطط الاصلاح التربوي والاستقصاءات الميدانية التي تجري في البلد ذاته ، ولكنه شفع ذلك بايفاد باحثيه الى الخارج ، ودعوة باحثين اجانب للاسهام في العمل الميداني القائم في السويد. وتبعت اقطار اخرى كاليابان هذا المثال ، كما دعت وزارات التربية وهيئات التفتيش في اقطار عديدة الاختصاصيين الاجانب (ولا سيما الضليعين منهم بالدراسات المقارنة) لاجراء بحوث ميدانية ومناقشات للتغذية الراجعة يفيد منها القطر في وضع السياسة التربوية .

ان هذا الشكل الجديد من الاسهام يختلف اشد الاختلاف عن الشكل القديم الذي تمثل في دعوة خبير في مناسبة معينة ، او عقد مؤتمرات وزارية تناقش فيها الرغبات بصورة مجردة . ومن سمات هذا الشكل الجديد للمراجعة المعتمدة على البحوث ، انه لا يدع كلا من الوزراء والجامعيين والمعلمين القائمين بالعمل يجتمع ويناقش الموضوع بصورة

مستقلة ، بل يعمل على جمعهم بعضهم مع بعض ، واشراكهم بصورة كاملة في المناقشة الدائرة ، او اقامة تبادل ثلاثي فيما بينهم على اقل تقدير . وذلك مفيد حقا ، الا ان فائدته تزداد اذا توافر الشرطان التاليان :

آ — تزويد جميع المعلمين والعاملين بالتربية بتبصر مقارن دقيق منذ بداية عملهم المهني .

ب — تركيز هذه اللقاءات على موضوعات محددة من أجل المناقشة المفيدة ، مع تقديم خلاصة مقارنة سليمة من باحث واحد او أكثر . ولا حاجة بنا للقول بانه يجب ان تكون هناك دائما تغذية راجعة تفيد في البحوث والتجارب اللاحقة .

وقد اصبح قيام هذا الارتباط بين اعادة النظر الاكاديمية ، والاستقصاءات الميدانية ، ومراجعة السياسة في مستوى اتخاذ القرارات، وعملية التغذية الراجعة من المدارس واليها ، ممكنا الآن ومقبولا اكثر من اي وقت مضى . يكفي ان نذكر التقديمات اثناء الخدمة للمعلمين (وغيرهم من العاملين في التربية) ، مع المراكز التي تعالج مشكلات المعلمين ، ووحدات البحوث في المناهج التي تنظم بصفتها مشاريع تضم المعلمين والمشاركين الآخرين ، وهيئات عديدة اخرى تدعم المراجعة الدائمة للتربية . ان مدى هؤلاء المشاركين يتسع ايضا باستمرار، ويتجاوز اعضاء « سلك التعليم » بالمعنى الضيق للكلمة ، كما يتجاوز « الاكاديميين والباحثين » المعروفين المتصلين به . ففي هذه الظروف ، تدعو مطالب الذين يعملون في الميدان ويستطيعون اضفاء نظرات مقارنة عليه وكفاءاتهم، الى أن نزيد في ربط الافكار النظرية باكبر قدر ممكن من الاتصالات مع الذين يمتلكون التبصرات المستمدة من الخبرة ، والتي نحتاج اليها اشد الحاجة .

ومن الطبيعي ان هذا الجهد المبذول للجمع بين الاشخاص العاملين في الميدان والباحثين وصانعي السياسة ، لا يشكل بحثا بحد ذاته بالرغم من اهميته ، الا انه جزء لا يتجزأ من اي اجراء فعال للبحث في ايامنا هذه.

وهو ــ بأسلوبه الخاص ــ رديف أو امتداد للبحث الميداني ، لانه يختبر هذا البحث المنهجي في ضوء خبرة الآخرين . وحتى لو لم يكن كذلك ، فان مقاربتنا للاسلوب التربوي المناسب لمجتمع التواصلات ، تفرض علينا ان نتعلم من تلك الخبرة ونصبح بذلك باحثين اكثر كفاءة .

مثال لاستقصاء وحدة البحوث :

تكررت الاشارة في الكتاب الى عمل وحدة البحوث في معهد كينــغ King's College بجامعة لندن ، في استقصائها حــول التربية بعــد الالزامية ، لذلك كان من المفيد ان نعطي صورة سريعة واضحة عنه .

لقد ظهرت خلال الاتصالات المقارنة ، ولاسيما خلال المشاركة في عدد من لجان المجلس الاوربي Council of Europe اشارات مستفيضة لتحول جذري في المدارس الثانوية العليا (بسبب زيادة الالتحاق بالتعليم ، وتغير خبرة الشبــان ــ ابناء السادسة عشرة وما بعدها ــ وتوقعاتهم) . هــذه الاشارات استدعت قيام نوع جديد من البحث ، على ان الامل في اجراء البحث أمر يختلف عن وضع هذا البحث موضع التنفيذ الفعلي .

بدأ العمل باجراء عدد من الاتصالات مع الزملاء (في القارة الاوربية) للتأكد من استعدادهم للتعاون بصورة عملية ، كما أعد بيان مبرمج واضح للبحث الذي ننوي اجراءه ، مشفوع بالمتطلبات المنهجية في كل نقطة من نقاطه ، وبجدول التوقيت ، وبتفاصيل العمليات والتكاليف (كما يحدث دائما عندما يوضع برنامج بحث واســع ويبدأ التفتيش عــن الاموال اللازمة) . لقد كانت المشكلة الرئيسة ، في حالتنا تتمثل في أن نبين ، بما لا يقبل الشك ، اننا نقارب مفهوما جديدا ، وأن ذلك يتطلب حــل مسائل التمويل . وقد ظهر في صفوف زملائنا (ذوي الكلمة المسموعة) والمسؤولين موقفان ، فمنهم من قال باستحالة تنفيذ هذا العمل ، ومنهم من قال بأن ماتريد الوصول اليه معروف لدى الجميع (وأن بحثنا لــن يأتي بجديد) .

ونود ان نؤكد هنا بان الموقف الثاني ليس صحيحا على الاطلاق ، فالاسئلة التي يتضمنها بحثنا لم تطرح على هذا الشكل من قبل ، كما انه لم يقم حتى الآن تصور شامل لاستقصاء يتصدى لانتشار التعليم بعد الالزامي من جميع جوانبه ، فما بالك ببحث ميداني يكشف عن « النظرة الداخلية » على ارض الواقع ؟ الا ان مشروع بحثنا لحسن الحظ اشاع القناعة بما تضمنه من اشارات للمنظمات الممولة ، وتعاون المسؤولين من جهة ، والمعلمين والتلاميذ في المدارس ـ في لغاتهم واسلوبهم الثقافي ـ من جهة اخرى ، الى درجة جعلت الامين العام للمجلس الاوربي يعلن عن أن بحثنا « ذو أهمية قصوى » .

وهكذا قدم « المجلس البريطاني للبحوث في العلوم الاجتماعية » منحة كبيرة مكنت الفريق من تنفيذ بحث يمتد على ثلاث سنوات حول « المقتضيات التربوية والاجتماعية لانتشار التعليم الثانوي العالي في انكلترا والدول الاوربية الغربية الاربع (فرنسا ، والمانيا الغربية ، وايطاليا ، والسويد) . وقد تضمن المخطط في البداية احتمالا بتمديد برنامج البحث سنتين اخريين ، الا انه تبين فيما بعد عدم امكانية ذلك لعدد من الاسباب الخارجية . على أن البحث نفسه ، ومتابعته ، قادا الى اتصالات مستمرة ساعدت في اجراء دراسات ومناقشات لاحقة ، كان منها اقامة ندوات للخبراء على مستوى عال ، ومناقشات وزارية ، ودورات تدريبية ، وجلسات للمراجعة مع الاجهزة التربوية في عدد من الاقطار .

هيئة البحث : تكونت هيئة البحث من :

ـ ادموند كنغ E. King مدير البحث ، وقد عني بصورة خاصة بالدراسة المقارنة للتغير في المؤسسات والسياسة التربوية ، كما قام بتنسيق برنامج البحث .

ـ كريستين .هـ . مور Christine H. Moor ، اهتمت بالتغير الاجتماعي وعلاقته بتطلعات طلاب المدرسة الثانوية العليا ، وتوقعاتهم ،

وادراكاتهم للفرص (المتوافرة في المجالين التربوي والمهني) ، كما عنيت بالارشاد التربوي والمهني .

ـ جنيفر . ماندي Jennifer A. Mundy ، اهتمت بالتغير في المناهج والتدابير الجديدة المتخذة في التعليم والتعلم ، فيما يخص العينة المختارة.

وقد نال كل من هذه المنظورات الثلاثة المترابطة دراسة متميزة ومتناسقة مع المنظورات الاخرى في الوقت ذاته ، خلال بناء ادوات البحث ، وتحليله ، واجراء المقابلات والندوات .

اغراض البحث :

اطلع فريق البحث على تقارير البحوث المسحية التفصيلية التي اجراها الآخرون في الميادين العلمية ذات العلاقة بالبحث ، ولكنهم قرروا التركيز على اهتمامات خاصة في اطار المفهوم الواسع « للحداثة New ness » في المدارس الثانوية العليا واشكال التربية الاخرى (ذات الدوام الكامل) ضمن هذا المستوى . وقد تمثلت اهتماماتهم هذه (خلال عملهم لتحديد العوامل المتوافرة داخل النظام المدرسي والتي تمارس التاثير الاكبر في قرارات الطلاب بالاستمرار في الدراسة ، بمعنى أنها تلبي حاجاتهم) في تتبع مفهومين فرعيين للحداثة :

آ : حداثة التقديمات التربوية (بنية المدرسة وتنظيمها ، المناهج وعلاقات التعليم ـ التعلم) .

ب : حداثة مجتمع الطلاب (الخلفية الاجتماعية ، التطلعات التربوية والمهنية ، التوقعات وادراكات الفرص) .

ان اعادة تنظيم المدارس الثانوية الدنيا في بعض الاقطار ، وانشاء المدارس الثانوية الشاملة في بعضها الاخر ، اضافة الى التغيرات في مهنة التعليم ، جعلتنا نفترض أن العديد من الطلاب حصلوا على خبرة فعلية

في التعليم الثانوي تختلف عن الخبرات التقليدية ، كما أننا افترضنا أن تغير السياق الاجتماعي ـ المهني الذي يحيط بالمدارس يعني أن الطلاب يمكن أن يوصفوا بأنهم « حديثون » على نحو ما . ولذلك بدا لنا من الاهمية بمكان أن ننظر الى « الحداثة » لا من حيث كونها ظرفا يمكن ملاحظته خارجيا فحسب ، بل من حيث كونها انطباعات أيضا ، يمكن دراستها كما تدرك في اطار الوضع المدرسي . وفي سبيل الحصول على هذه « النظرة الداخلية » بدا لنا أن أفضل طريقة لذلك انما تتمثل في دعوة الطلاب والمعلمين والاداريين للمشاركة الفعالة البناءة في البحث بالاجابة عن الاسئلة المقدمة خلال الاستبانات والمقابلات ومقاربات اخرى صممت خصيصا لهذا الفرض . وقد جرى توضيح هذا الفرض لجميع المشاركين .

وضمن الاطار العام لهذا الغرض (والحاجة لملاحظة المؤسسات والعمليات والتحولات في السياسة التربوية) قرر الباحثون تركيز استقصائهم على الاسئلة المحددة الخمسة التالية :

١ ـ ما المؤسسات والمناهج والاجراءات الجديدة في التعلم والتعليم التي اتخذت أو التي تتخذ الان ـ لمواجهة اتساع جمهور المدرسة الثانوية العليا ؟

٢ ـ ما حاجات الطلاب التي حظيت بالاعتراف من المعلمين والطلاب انفسهم ؟

٣ ـ ما الاجراءات التي اتخذت (مثل المؤسسات والمناهج وعلاقات التعليم ـ التعلم) والتي بدت للمعلمين والطلاب على انها اكثر الاجراءات فائدة في تلبية تلك الحاجات ؟

٤ ـ ما الاجراءات البديلة التي أوصى بها المعلمون والطلاب ؟

٥ ـ ما الذي اقتضته تلك المعطيات بالنسبة للمستويات التربوية الاخرى ، ولمزيد من التطور في المستوى نفسه ؟

طريقة البحث :

ركز الباحثون عملهم في سلسلة من الاستبانات المتشابكة (تصل الى ١٢٥٠٠ استبانة في مجموعها) وفي المقابلات (السرية المفصلة) في كل من الاقطار الخمسة التي شملها المسح .. ويعود اختيار هذه الاقطار لتميزها من حيث التراث الثقافي ، واختلافها من حيث بنية المدارس والادارة ، ودرجات التطور في التقديمات التربوية من اجل طلاب المدرسة الثانوية العليا . وقد أقام فريق البحث صلات مستمرة ، في جميع هذه الاقطار ، وفي جميع مراحل البحث ، مع الباحثين أو الاداريين المحليين .. وتبين ان هذه الصلات ثمينة جدا لانها وفرت التسهيلات الضرورية للعمل في المدارس .. وقد اختيرت ، في كل من الاقطار المدروسة ، ثلاثة مراكز بالاستناد الى تمايز التقديمات التربوية في التعليم الثانوي فيها ، كما اختير ، في كل مراكز ، خمس مؤسسات تعليمية تطبق تلك التقديمات ، (وفقا لمشورة الزملاء المحليين) . وفي كل مؤسسة اختير حوالي ١٥٠ طالبا وطلب الى كل منهم أن يجيب عن استبانتين ، تتناول احداهما الخلفية الاجتماعية والتوقعات المهنية ، والثانية ادراكات المناهج والحاجات التربوية . كما اعطيت استبانات مكملة لمدرسيهم ، واستبانات اخرى خاصة للعاملين في الارشاد والتوجيه وللمديرين . وأجريت مقابلات مع المعلمين ذوي العلاقة بالطلاب الذين يشكلون هينة البحث . ونود الاشارة هنا الى انه قد روعي في تشكيل العينة ان يكتفى بالطلاب في سن السابعة عشرة حيثما امكن ذلك ، حرصا على توفير شريحة رقيقة قابلة للمقارنة .

اما الاستبانات فقد صممت بصورة تتطلب الاجابة عنها من ١½ الى ١½ ساعة وسطيا . وقدمت للطلاب قبل الاجابة عنها توجيهات من قبل احد اعضاء فريق البحث او احد الباحثين او المعلمين المحليين الذين تعاونوا معه ، للتاكد من أن الطلاب يفهمون تماما غرض البحث وطبيعة المشاركة ومحتوى الاستبانات وبنيتها . كما قدمت توجيهات مناسبة للمعلمين ايضا . وقد حرص الباحثون على أن تكون مواد الاستبانة من

النوع الذي يسهل ترميزه . ولكن رغبتهم في الحصول على تبصرات ذاتية في الوقت نفسه جعلتهم يصممون بعض الاسئلة بصورة تتيح المرونة في الاجابة ، ويدرجون فيها ايضا بعض الاسئلة المفتوحة . وقد تركت مسافات بين الاسئلة تمكن المجيب من تسجيل تعليقاته الحرة .

وقبل تنفيذ البرنامج الكامل للبحث الميداني، اجرى مسح استطلاعي شامل في احدى المدن البريطانية . وقبل بداية البحوث المسحية في القارة ، اجري بحث استطلاعي مماثل في استوكهولم . وفي ضوء هاتين الخبرتين اعيد النظر في اغراض البحث وارهفت بدرجة اكبر ، كما تم تعديل الاستبانات بصورة ملموسة .

وقد ظهرت مشكلات لاحقة ، بالرغم من أن الزملاء في الاقطار الاوربية قدموا مساعدات قيمة خلال جميع المراحل . فقد تبين أن الترجمات التي اجراها الاختصاصيون للاستبانات لم تكن دائما ملائمة للغة السائدة محليا ، وترتب على ذلك تعديل الترجمة . كما ظهرت مشكلات لغوية كبيرة بعد تسلم الاجابات وفحصها بالرغم من الكفاءة الكبيرة للباحثين ومساعديهم .

كما صادف البحث مشكلات متوقعة فيما يتعلق بشحن المواد (المطبوعات) المستخدمة في البحث وتوزيعها . الا أن الباحثين لم يتوقعوا ان يعير رجال الجمارك اهتماما لهذه الكتلة من المطبوعات (نظرا لطبيعتها العلمية) . ولكن وقوع الانتخابات السياسية في احد الاقطار المدروسة ، ووجود شيء من عدم الاستقرار في قطر آخر سببا بعض المتاعب . ومع ذلك فقد انجز برنامج البحث كليا وفق الاسلوب المخطط له بالرغم من كل هذه الصعوبات (باستثناء جزء من البحث الميداني في المانيا الغربية) .

لقد الح الباحثون ، من البداية ، على السمة الاساسية للاستقصاء وهي « المشاركة » . وقد اعطت هذه السمة نتائج طيبة . ففي احد الاقطار تلقى الباحثون من المسؤولين ذوي العلاقة تحذيرا بان الطلاب قد

لا يشاركون بملء ارادتهم (وقد لا يشاركون على الاطلاق) . كما تلقوا تحذيرا من المخاطر التي تهدد سلامتهم الشخصية والتي لا يستطيع هؤلاء المسؤولون تقديم ضمانات بشأنها . وعندما بدا الباحثون عملهم هناك اظهر هؤلاء الطلاب (الذين كان يتوقع ان يكونوا اكثر الطلاب ميلا للتحدي) قدرا كبيرا من التعاون ، وبقوا في مؤسساتهم بعد الانتهاء من الاجابة ليتحدثوا عن ضرورة البحث وأملهم بنجاحه . كما عبر المعلمون في عدد من المراكز عن تقديرهم لطبيعة البحث ، وذكروا انه ساعدهم على توضيح مقاصدهم وطرائقهم . كما دعي الباحثون للعودة الى المؤسسات نفسها في المستقبل لاجراء بحوث اقل شكلية من البحث القائم .

وعندما وصلت مواد البحث الاولى الى لندن ، نشر تقرير مؤقت للاجابة عن الاسئلة العديدة التي اثيرت في الاوساط المهتمة بالبحث حول مقاصده وطريقته ، لدى انتشار اخبار نشاط وحدة البحث في الخارج . كما نشرت مقالات عديدة من قبل الباحثين ، ومنها « ورقة عمل » اقرت من قبل هيئة البحث وقدمت الى مؤتمر وزراء التربية الذي عقد بدعوة من اليونسكو .

اما فيما يتعلق بتحليل المعطيات ، فقد تمكن الباحثون من ترميز بعض الاجابات وتقديمها للمعالجة بالحاسب الالكتروني دونما صعوبة . لكنه كانت هناك اجابات اخرى اقل مرونة بالرغم من انها صيغت لتعالج بالطريقة نفسها . الا انه تم تذليل قسم كبير من الصعوبات ، وتم معالجة الجزء الاكبر من المعطيات بالحاسب الالكتروني ، واحتفظ بالجزء الباقي ، الجزء الذي يتمثل في الاسئلة المفتوحة والتعليقات الحرة ، لتحليل معمق لاحق .

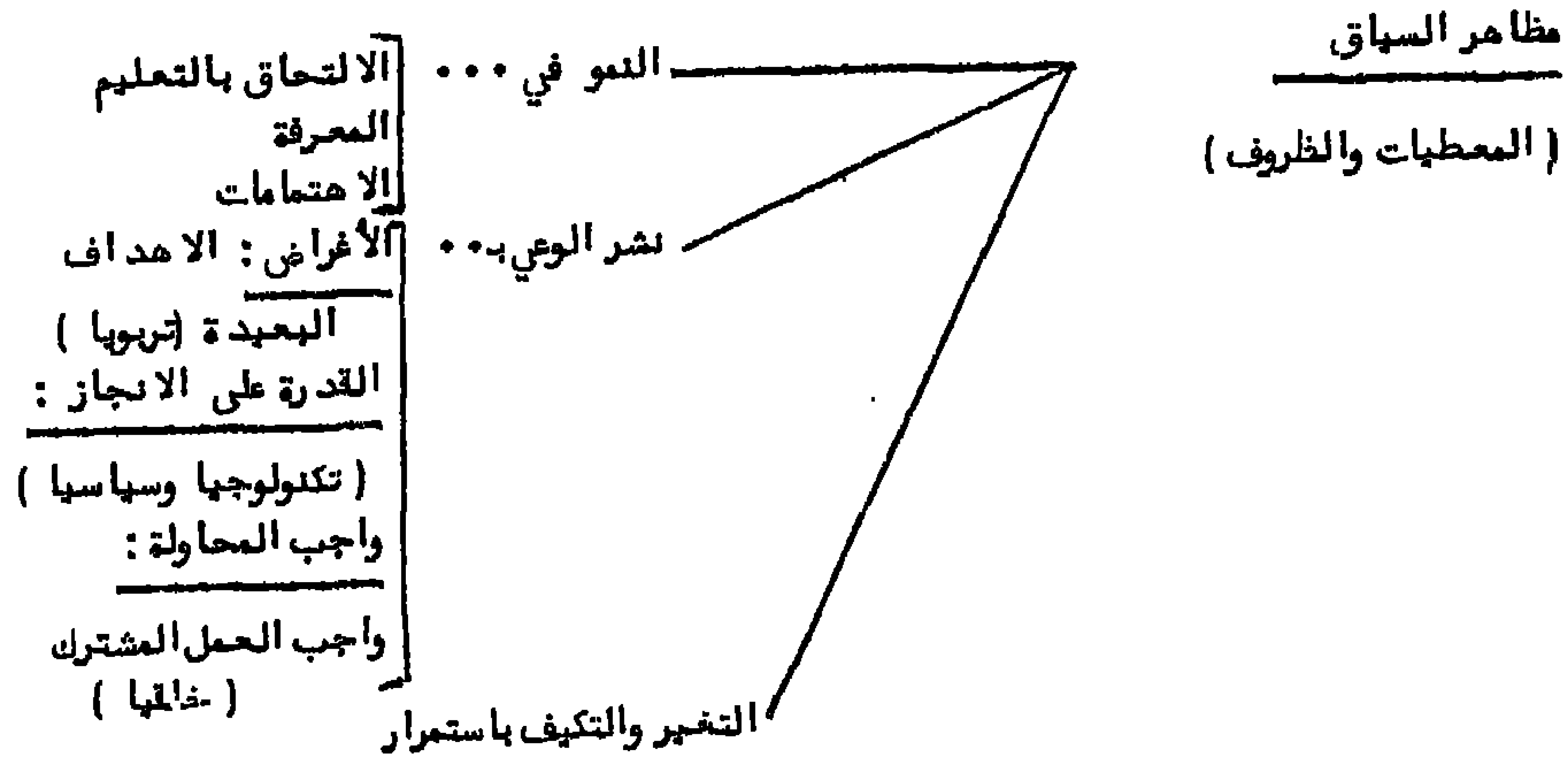
وقد سلم التقرير النهائي الى المجلس البريطاني للبحوث في العلوم الاجتماعية لتقديم الادلة وعرض العناصر التجديدية في طريقة البحث ، وطبع بالشكل نفسه في كتاب بعنوان « التربية بعد الالزامية (١) : تحليل جديد في اوروبا الغربية (١٩٧٤) . » اما المواد الجانبية او الاحتياطية

والتي أشرنا اليها فيما سبق فقد ضمنها الكتاب التالي : « التربية بعد الالزامية (٢) : الطريق الى الامام (١٩٧٥) » ، بالاضافة الى الملاحظات التي استندت الى مشروع البحث نفسه ، أو اكتسبت عن طريق الاتصالات الاضافية التي قامت خلاله . كما ظهرت مقالات في صحف ودوريات تربوية ، تابعت النقاش بصورة فعالة ، وادت الى قيام مشاريع جديدة للبحث في مراكز متعددة .

وفي ملاحق هذا الكتاب ، نقدم امثلة للاطر الادراكية او برامج الاستبانات التي وجدها اعضاء فريق البحث وزملاؤهم الذين شاركوا في المناقشات حول التربية بعد الالزامية ، مفيدة لبحثهم .

الملحق الأول

نموذج لتحليل " الحداثة " (ولا سيما في التربية بعد الالزامية للفئة العمرية من ١٦ ـ ٢٠ عاما) .



مظاهر المفاهيم

(الايديولوجية والفلسفية . . الخ)	قبول هذه الادراكات ، وبالتالي قبول المكانة المؤقتة للمدرسة . الحكم واعادة التقويم باستمرار . تغيرات في«لغة الحياة» الثقافية. الاهتمام بأسلوب الحياة و « نوع الحيـــاة » .

مظاهر البنية

الاقتصادية ــ الاجتماعية السياسية والمتعلقة بالمواطنة . . المدرسية	مهن وأعمال جديدة . انماط جديدة للاصطفاء والفرص المتوافرة . عـلاقـات جـديـدة في البيـت /والمدرسة/ والعمل .

مسـائل القبول ، انفتاح المجال ، تدفق الطلاب ، والاختيارات اللاحقة

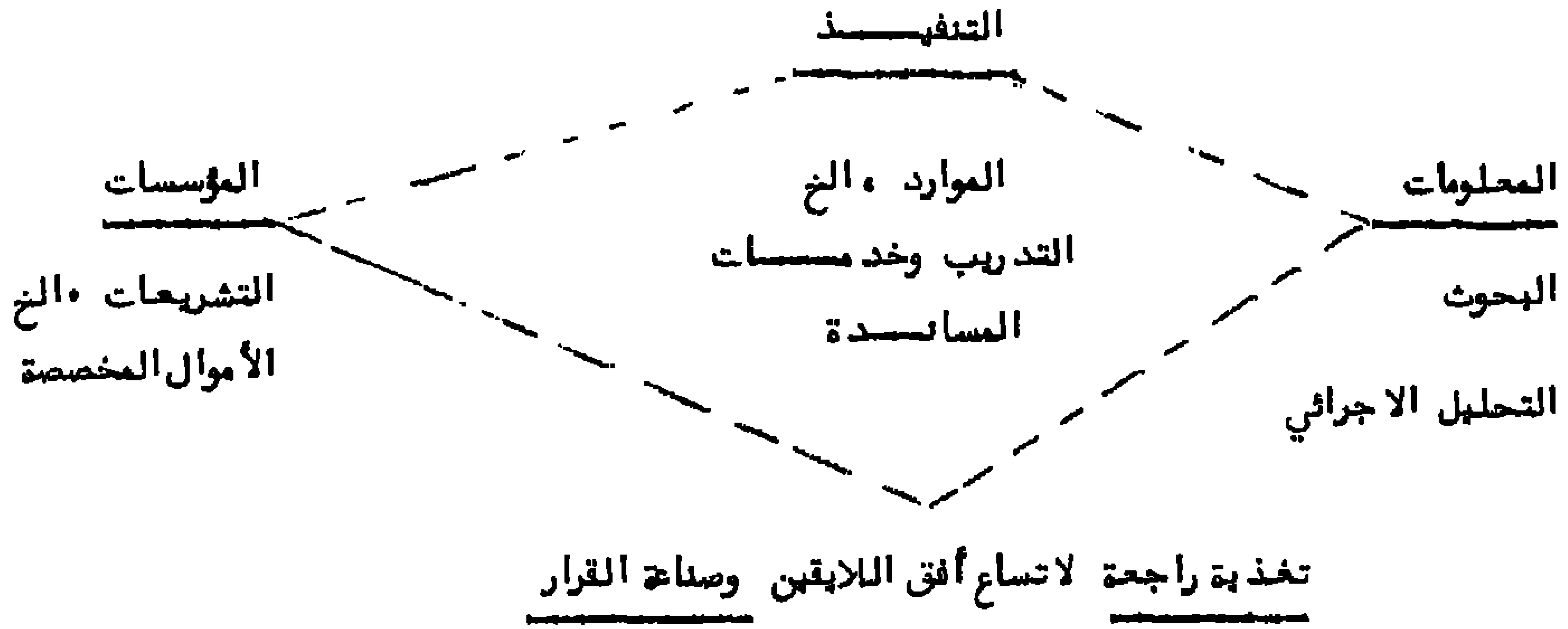
مظاهر العمليات

(الوسائل والاشكال) طرائق التعليم / التعلم طرائق تحقيق الاغراض طرائق التربية الذاتية أو التعلم الذاتي (خلاف ذلك ، لا وجود للتربية) طرائق العمل المشترك طرائق العـلاقـات الشـخصية والاجتماعية الفعالة طرائق التربية المستمرة	. . . .	مسـائل المحتوى . مسائل البرامج ، وتنظيم العمل اليومي . الخ . . . مسـائل المنهاج المطبق حاليا . مسـائل التكرار ، أو الفواصل . تراتب الدراسـات أو الموضوعات الدراسية . تراتب المعلمين . تراتب القيم والاوليات .

مسـائل التطبيق ، واسلوب الادارة والمشاركة

القرارات

آليات القرار وقنوات الاتصال . .	بالنسبة للمعلمين . بالنسبة للمنظمين و الجهاز المساعد . بالنسبة للمشرعين او صانعي القرار .



أعيد نشره بإذن من : التربية المقارنة ، المجلد ١١ ، العدد ١ ، آذار/ مارس ١٩٧٥ .

الملحق الثاني
ثلاثة تحليلات مقارنة :

من الواضح أن هناك مشكلات أكثر ملاءمة للتحليل المقارن من غيرها. ولكن الالحاح يتزايد على بناء المنظور المقارن من خلال فحص المشكلات المطروحة سواء أعولجت على انها قضايا محلية ضيقة ، ام عممت بطريقة صحفية ، حتى حين يناقشها صانعو السياسة .

ففي عالم اليوم الذي يتميز بالاتصالات الفورية ـ و «الحلول الفورية» التي يقدمها الخبراء ـ ويحتاج الى مناقشات متعددة الوجوه والمستويات، تتطلب هذه الحاجة ، بصورة واضحة ، مهارة في المقارنة تتجاوز الاختصاصات الضيقة التي كانت تمارس ضمنها في الماضي .

ان الخطوة البسيطة الاولى تتمثل بالطبع في التأكد من أن المشكلات او العوامل التي نقترح دراستها قابلة حقا للمقارنة . ولنمثل لذلك بالتعليم العالي . فهناك جامعات تقوم في بلدان غير صناعية ، تضم اقل من ١ ٪ من ابناء الفئة العمرية المقابلة لهذه المرحلة الدراسية ، وهؤلاء ينتمون في الغالب الى ملاك الاراضي الذين لا يبغون من وراء الانتساب للجامعة الحصول على اعمال مجزية ، وقد لا يكون النجاح او التخرج امرا ذا بال بالنسبة لهم . ان وضع جامعات كهذه يختلف كليا عن وضع الجامعات في اليابان او الولايات المتحدة التي تزداد نسب الطلاب فيهما بدرجة كبيرة وتتخذ اغراضا مختلفة تماما . وهذه الامثلة الاخيرة تذكرنا في الحقيقة بانه على الرغم من وجود تماثل في بنيان الجامعات او المعاهد ، وتشابه في نسب التحاق الطلاب فيها ، فان خلفية السياق وظروف القبول يمكن أن تجعل هذه المؤسسات غير قابلة للمقارنة من نواح هامة، بالرغم من مظهرها المتشابه .

وعلى ذلك ، فان احدى مهمات التحليل المقارن تتمثل في اكتشاف العنصر (سواء اكان مشكلة أم نتيجة) او العناصر القابلة للمقارنة ، أو المتكررة ــ ضمن المؤسسات او الممارسات المتماثلة أو غير المتماثلة . ان علينا ان نحدد بقدر من التفصيل :

١ ــ ما الاوضاع المحلية بالفعل ؟

٢ ــ ما العناصر او المظاهر « المتكررة » و « القابلة للمقارنة » (بعد ان نكون قد اجرينا المزيد من الملاحظة) ؟

٣ ــ ما الفرص المتوافرة لدينا لملاحظة هذه العناصر او الجوانب بصورة ادق ــ كان نستخدم ادوات بديلة او نستعين بعلوم مساعدة ؟

٤ ــ ما النتائج العامة والتوصيات التي يمكن ان نقترحها للمسؤولين عن صنع القرارات وتنفيذها ؟

هذا النشاط الاخير ـ ونعني به صنع القرارات وتنفيذها ـ ليس من شاننا بالطبع ، بل من شان المسؤولين . وهو يقتضي تكييفا مقارنا (لنتائج الدراسات) مع الظروف الخاصة .

لقد اخترنا النقاط التي نحللها بصورة مقارنة في هذا الملحق لتكون امثلة تبين كيفية تطبيق الفحص (او الدراسة) الذي اقترحناه في هذا الكتاب على الموضوعات العديدة المتنوعة دوليا والتي لم تحدد بدقة بعد . ونحن لا نعد هنا بمعالجة كاملة او بنتائج حاسمة للمسائل المثارة ، فكل ما نبغيه هو تشجيع القارىء على استخدام الاطار التحليلي المقترح ـ او شيء شبيه به ـ في دراساته الخاصة . ان كلا من هذه المسائل المختارة على سبيل الايضاح لقي اهتماما كبيرا من الجمهور ، كما كان موضوعا لمقارنات سطحية او تعميمات سريعة . الا ان كلا من هذه المسائل يمكن ان يكون ايضا موضع فحص مقارن جدي يقوم به اي طالب . وقد اخترنا المثال الاول (التمدين Urbanization) لنبين كيف يستطيع الباحثون تكوين «شريحة رقيقة» او اكثر لاستخدامها في التحليل المقارن .

٢ ـ التمدين والتربية .

السياق : ان توضيح السياق يمكن ان يبدا بطرح اسئلة بسيطة حول الزمان والمكان اللذين حدث فيهما التمدين الذي نهتم به ، او اللذين ياخذ فيهما مجراه حاليا ، وحول الفترة الزمنية التي استغرقها التمدين ، ودرجة النمو التقني والمديني الذي نتج عنه .

من الواضح ان هناك عددا من الحقائق السياقية يجب ان تعرف . ومنها مثلا : ما اذا كان للمدينة وجود مديني مستمر منذ ملايين السنين (كما هي الحال بالنسبة لاثينا وروما) ترافقه ارتباطات تجارية وثقافية ممتدة على مساحات شاسعة ، وما اذا كانت المدينة (في شكلها الحالي على الاقل) قد امتدت بطريقة عفوية غير مخططة ، ام انها خططت ونظمت حسب تصورات حديثة دقيقة (كما هي الحال في برازيليا او كانبيرا

Canberra) . ان مدنا مثـل مانشستر Manchester او ليـدس Leeds (في انكلترا) او بتسبورغ Pittsburgh (في الولايات المتحدة الامريكية) كانت في البداية محور اعتزاز القرن التاسع عشر من حيث تقدم السكك الحديدية والصناعة الثقيلة ، الذي جعل من هذه المدن مراكز تدور في فلكها حلقات مدينية اصغر . الا انها طورت فيما بعد نمطا جديدا من التوزع المديني او دفقات من المشكلات خلفها الماضي بصورة غير متوقعة . ان علينا معرفة هذه الحقائق السياقية في كل من الحالات قبل أن نتمكن من تحديد نوع مدينتنا وتصنيفها بالنسبة للمدن الأخرى . كما اننا نحتاج لمعرفة ما اذا كانت المدينة مركز جذب لمنطقة واسعة ، كأن تكون الكتلة المدينية الوحيدة ذات الأهمية في الولاية (مثل مدن استراليا الست بالاضافة الى العاصمة كانبيرا) ، او كانت واحدة من عدة مدن تشكل معا تجمعا مدينيا كبيرا ، كما هي الحال في اجزاء من انكلترا .

هناك اعتبارات اخرى ذات علاقة بالسياق تنقلنا وراء حدود بلد واحد . فمدن مثل لندن وروتردام مثلا تعد مرافىء لبلدان متعددة في الوقت ذاته . كما ان نيويورك ظلت مركز الاستقبال الأول للهجرات الواسعة للولايات المتحدة الامريكية طوال عصر السفن البخارية ، وقد اصبحت الآن بفضل انتشار وسائط النقل الجوي موطن الوف متعددة من البورتوريكيين . وقد ادى ذلك الى قيام انقسامات عنصرية وثقافية بارزة فيها ، كما هي الحال في عواصم اخرى . الا أن مدنا اقليمية وحواضر صغيرة يمكن ان تعاني من المشكلات نفسها الآن ، في حين نرى عواصم قديمة للفن والأدب الراقيين (وللقوة الاقتصادية والسياسية ايضا) يهجرها الناس في الليل خوفا من اعمال العنف .

ويمكننا ان نسترسل في توضيح جوانب السياق بصورة اكبر ، الا ان ما قلناه يكفي لاظهار ان المكان والزمان ومرحلة التطور تشكل سياقات هامة جدا . ولما كنا نهتم بالتربية ، فاننا نلاحظ ان المشكلات التربوية في مدن مثل نيويورك ولندن وامستردام وموسكو وطوكيو تختلف بصورة جوهرية . واذا اضفنا الى مشكلات السياق التي تحدثنا عنها ، مشكلات

البنية السكانية والادارة وتوزيع الموارد ، وتوافر المعلمين ، واسلوب النظام المدرسي واتجاهاته (وهي مشكلات سياقية ايضا) ، تبين لنا ضرورة مقارنة السياق قبل البدء بأي بحث موثوق .

المفاهيم :

ويتحتم علينا ايضا ان نوضح مقاصدنا من بحثنا ، وان نحدد اسئلتنا بدقة . ومن هذه الاسئلة :

هل نهتم ببعض المقتضيات العامة للحياة في المدن الكبرى في مجال التربية ـ مثل نقص الملاعب او الساحات ، او وجود الضجة والسرعة ، او عزلة الاطفال الصغار في الشقق السكنية البرجية وعزلة الزوجات في ضواحي المدينة ؟

هل ينطلق اهتمامنا بالمشكلات المدينية من شعورنا ببشاعة الاكواخ المزدحمة القذرة ؟ أم بالحرمان الثقافي الذي يعاني منه أطفال الفئات المعزولة في احيائها الخاصة ؟ أم بالصدام المستمر بين الفئات العنصرية والدينية التي تقطن اماكن متجاورة ؟ هل تتمثل المشكلة الرئيسية في اللون أم في تعصب مماثل محلي ؟ أم في عزلة المهاجرين الجدد ؟ هل نوجه اهتمامنا للسكان الفقراء أم للمهاجرين ؟ هل يقطن هؤلاء الفقراء في مساكن حقيرة وسط المدينة أم في حواشيها ؟ هل يوجد حراك بين سكان المدينة ، أم أن الحراك ضئيل جدا في المنطقة التي تعنينا ؟

ان جميع هذه المشكلات تتشابك بالطبع الى حد ما في معظم المدن الكبرى والتجمعات المدينية الحديثة ، الا أننا عندما نباشر اي نوع من التحليل ـ ولاسيما التحليل المقارن في التربية ـ يجب علينا أن نحدد كل سؤال بمفرده . وبهذا الاسلوب وحده يمكننا أن نفكر بأشكال من العلاج تلبي الحاجات الخاصة ، وأن نقارن الطرائق المستخدمة والنتائج .

وعلى مستوى المفاهيم أيضا نحتاج الى توضيح مسائل أخرى . يجب ان نحدد مثلا ما اذا كنا نهتم بمظاهر النمو المديني (التمدين) ام بالتوقعات

وطريقة الحياة في المدينة ؟ هل ننظر الى المدينة من حيث كونها نقيضا للريف ، ومن حيث جذبها لافضل شبان الريف تربية وتدريبا ؟ أم أن المشكلة تتمثل في أن المدينة تعاني من فقدانها ما كانت تتمتع به في السابق من سلطان (مثل فيينا) أو مكانة صناعية (مثل بعض المدن الواقعة في شمال انكلترا ـ والتي ما تزال اكبر من بعض المدن الكبرى في الاقطار الاخرى) أو دلالة سياسية (مثل برلين) .

ان كلا من هذه الاسئلة تطرح في الحقيقة مشكلة تربوية مختلفة ، ومشكلة مختلفة في الموارد وأساليب العلاج ، ومشكلة مختلفة في العلاقات الانسانية . كما اننا عن طريق تحديد أسئلتنا بشيء من التفصيل ـ واخذ جميع الجوانب السياقية بالحسبان ـ نستطيع متابعة مشكلات مماثلة في امكنة اخرى ، يقتضي العلاج التربوي أو الازمة التربوية فيها فحصا مقارنا دقيقا .

البنيان :

رأينا خلال طرحنا الاسئلة الموجهة لتوضيح المفاهيم ان مسائل البنيان كانت تعترضها باستمرار . وهذا امر طبيعي عندما نفكر بالمدن ، لأن عددا من المشكلات التي تظهر فيها ترتبط بموقع المدينة ، وما يحيط بها ، وتوزع المسؤولية الادارية والموارد حين تكون الحدود أو الصيغ التشريعية القديمة غير ملائمة للمتطلبات الجديدة . الا أن عددا من الاسئلة البنيوية تحتاج الى اجابات بنيوية مباشرة، ويتطلب علاجها اجراءات بنيوية أيضا. (لقد اكتفينا فيما سبق بالتقاط عدد أو أجزاء من مجموعة المشكلات المتركزة حول المفاهيم .) لذلك كان علينا أن نعمل الآن على توضيح المشكلات التربوية ذات المنشأ البنيوي من منظور ما يفيد التربية وما يعوقها(*) .

(*) انظر :
R. K. Kelsall and H. M. Kelsall, social Disadvantage and Educational opportunity, London, Holt, Rinehart and Winston, 1971.

ان بنيان النظام المدرسي ونظام التعليم العالي فيما يتعلق بموقع المدن وتوزع السكان والجهاز القائم فيها امر هام من دون شك . فقد يكون هناك نقص في عدد المدارس في احد القطاعات، ونقص في التلاميذ او الطلاب في قطاع آخر . وقد توجد مؤسسات فنية مهنية في حي ، ومعاهد كبرى للتربية العامة في مركز المدينة او في ضواحيها (حسب قدم البلد او المدينة التي نحن بصددها) . ومن الواضح ايضا ان توزع المدارس الشاملة في انكلترا على سبيل المثال ، و« شمول » السكان والمناهج فيهــا يرتبط بصورة كبيرة بالبنيان العام للمدينة وضواحيها .

لقد صممت المدن الحديثة المبنية حسـب مخطط مسبق بصورة تشجع الشمول الاجتماعي بجميع الوسائل ، الا ان اسبابا بنيوية ادت احيانا الى عدم نجاح الشمول التربوي فيها . وبالمقابل فان مدنا قديمة مثل غرونوبل Grenoble او تولوز Toulouse (في فرنسا) ، اشتهرت في الماضي بمدارسها الثانوية المسماة الليسيه Lycée وجامعاتها ، نراها قد اتخذت مؤخرا صناعات جديدة وشخصية جديدة في حزام الضواحي الذي يحيط بها وامتلأت فجاة بالمهاجرين من البرتغال واسبانيا وايطاليا وشمال افريقيا . وهكذا احدثت السيارات (والدراجات النارية) ثورة في حركة السكان ، وبالتالي في بنيان العلاقات الاجتماعية ، وفي التوقعات التربوية .

ومن الواضح ان اي تحليل للمشكلات التربوية في المدينة والضواحي وخارج المدينة وفي الارياف ، سيضل طريقه اذا تجاهل هذه الاعتبارات. وعندما نحدد النقاط التي يحدث فيها التشابه في البنيان ضمن الانظمة وعبرها ، نتمكن من ايجاد جوانب عدة للتشابه المحتمل تصلح للدراسة المقارنة . ان بعض نقاط التشابه او الاختلاف هي اجتماعية بالدرجة الأولى ، ولكن آثارها التربوية كبيرة جدا . وقد تكون هذه الآثار مختلفة ضمن المدن التابعة لبلد واحد ، كما انها قد لا تتطابق دائما مع التصنيفات الكمية التي يضعها علماء الاجتماع . الا انها تستطيع التمييز مثلا بين

الطبقة العاملة في نابولي والطبقة العاملة في ميلانو ، بالرغم من أن معظم افراد الطبقة العاملة في ميلانو يفدون اليها من الجنوب . ففي مدينة مكتظة بالسكان مثل نابولي يشعر الناس بالانتماء بسبب الجو الأليف الذي يحيط بالمدينة ، بالرغم من الحرمان الشديد الذي يلاقونه فيها ، والذي يضطرهم الى الهجرة .

وهكذا يترتب علينا ، مرة أخرى ، أن نطرح اسئلة بنيوية آخذين بالحسبان صلة الجوانب البنيوية بالتربية ، وادراك السكان للتربية ، والثقافة المحلية . ان مدينة أوربية قديمة تجتازها على الاقدام ، تشكل مكانا مختلفا بصورة كبيرة عن المدن التي تعج بالسيارات . فالحلقة الداخلية للضواحي القديمة في لندن (من هاكني Hacknay الى توتنغ Tooting مرورا بالنهاية الشرقية) تتضمن تشابها ضئيلا جدا مع المدن الكبيرة التي ازدهرت في هذا العصر في شمال الولايات المتحدة وكندا . كما أن هذه المدن أصبحت بدورها مختلفة عن الانواع الجديدة من المدن التي تنتشر في أجزاء من الولايات المتحدة الجنوبية وفي أقاليم من جنوب انكلترا ، نتيجة قيام الصناعات الخفيفة ، ومهن الخدمات ، والقوة الكهربائية ، وسيل من السيارات السريعة . ان كلا من هذه النماذج البنيوية للحياة المدينية يقتضي اسلوبا تربويا مختلفا .

وبالرغم من أن التربية لا ترتبط مباشرة بالمهن ، كما بين علماء الاقتصاد ، فان علينا مع ذلك أن نسأل عن الآفاق المهنية التي تشارك التربية في رسمها ــ بالنسبة لنظام التربية المحلي كله أو لبعض أجزائه . اننا بحاجة لان نطرح ايضا اسئلة على صلة بطبيعة المجتمع المدرسي الحالي في مدينة بكاملها ، أو في بعض اجزائها (وهذه الاسئلة طرحت حتى الآن اجتماعيا ، ولكنها لم تحظ باجابة تربوية الا نادرا) . فقد حدثنا الملاحظون الامريكيون على سبيل المثال بأن ٩٠ ٪ من مجموع

المدارس في مدينة واشنطن .Washington DC سوداء (أما مجتمع المدينة نفسها خلال ساعات العمل الرسمي فهو يتالف من الذين يقطنون أماكن بعيدة نسبيا ، وينتقلون يوميا بين مكان السكن ومكان العمل) . ان كثرة السود في مدينة واشنطن والمدن الامريكية الاخرى أمر واضح ، وهو يدرس بعناية ، ولكن الفئات المعادلة للسود في المدن الاوربية على سبيل المثال (كالمهاجرين من الجنوب أو من الارياف) لم يعترف بها ، حتى فترة قريبة ، على أنها تشكل مجتمعا غريبا ، من الناحية الثقافية، بالنسبة للمعلمين ومهن « الخدمات » . بل ربما كان هناك تمييز ضدها في أطر أخرى ، ولكن الآثار الاجتماعية والتربوية تبقى متشابهة . وبمناسبة الحديث عن هذه الفئات المسحوقة يحق لنا ان نتساءل : الا يوجد بنيان مسحوق ، مطابق للبنيان الاجتماعي ، في مهنة التعليم نفسها ؟ .

العمليات :

لقد تم التساؤل عن الطريقة التي يعمل بها النظام التربوي من خلال أسئلة المفاهيم التي تناولت غرض النظام ومسوغاته . كما انه تم من خلال أسئلة البنيان – كالسؤال الاخير الذي طرحناه لتونا وهو : كيف تحصل المدارس على الاجهزة العاملة فيها ؟ وهل نرى – في الواقع – بعض المدارس أو بعض أقسام مجمتع مديني تستخدم معلمين لم يحصلوا على تربية جيدة أو تدريب مناسب ، أو يتشكلون من المهاجرين ؟ وهل هناك اعتراف بالحاجة لتدريب خاص للمعلمين الذين يعملون في ظروف المدينة في أثناء التاهيل المبدئي أو التدريب اثناء الخدمة ؟ وهل يتكون المعلمون في المدارس الفقيرة من المعلمين الجدد عديمي الخبرة ، والذين يتغيرون بصورة مستمرة ، على الارجح ؟ اننا نحصل على اجابات واقعية عن هذه الاسئلة في بعض الحالات دون ان نحصل على حلول للمشكلات المطروحة . ان ما هو واضح ، بالنسبة لاغراضنا الحالية ، هو أن هناك قضايا اجرائية عامة يمكن عزلها عن مجموعة المشكلات المحلية الاخرى ، بغرض دراستها بصورة منهجية مقارنة . وهذه الدراسة المقارنة مفيدة لحلها .

وخلال متابعتنا الاهتمام بالعمليات ، يمكننا ان نعيد طرح السؤال البنيوي السابق على النحو التالي : ما أنواع المعلمين الذين يعملون في الاجزاء المختلفة لنظام تربوي ما ؟ كيف يعمل هؤلاء ؟ هل يعملون نهارا كاملا (كما كانت الحال في بريطانيا والولايات المتحدة مثلا) ، ام أنهم يعملون جزءا من الوقت ؟ هل هم موظفون ضمن شروط محددة فيما يتعلق بالعمل والدوام ، ام أنهم معلمون مؤقتون جوالون ، أو طلاب يمارسون قسطا من التعليم لتوفير نفقات دراستهم الجامعية ؟ ان أكثر المدارس تعرضا لهذه المخاطر هي المدارس المدينية الفقيرة ، ومع ذلك فان عددا من الدراسات المسحية المقارنة للتمدين ونتائجه التربوية فشلت في اثارة هذه المسائل .

وعندما ننتقل الى العلاج ، يمكننا ان نسأل ما اذا كانت التجارب كبرنامج بلودن Plowden من اجل (المناطق ذات الاولوية التربوية) في انكلترا ، أو (مدارس الواجهة Shop front Schools) في شيكاغو ، أو « المدارس الحرة » في عدد من البلدان ، قابلة للتطبيق ومبررة من الناحية الاجرائية في حالة المدينة التي نحن بصددها . كما يمكننا أن نسأل : هل تلاقي برامج التلفاز مثل البرنامج الرائد « شارع السمسم Sesame Street » ، في أوربا أو في مدن آسيا النجاح نفسه الذي تلاقيه في الولايات المتحدة ؟ وهل سيدعم الآباء « المدارس الحرة » ؟ اننا نستطيع على الاقل أن نلاحظ ، ونقارن النتائج ، وربما المشكلات التي تترتب عليها . هل يمكن مقارنة تجارب فرق اللعب أو رياض الاطفال وتقويمها وتكييفها — اذا امكن — لتلائم الظروف المحلية ؟ كيف نستطيع تحديد الاماكن الانسب للنجاح ، والطرائق الاكثر ملاءمة ؟ ما الاوساط الثقافية التي تبدو مساعدة (على النجاح) أو غير مساعدة ؟ هناك في الواقع مجال كبير للمقارنة الاجرائية ، وللبرمجة المقارنة المشفوعة بالتغذية الراجعة .

اتخاذ القرار وتنفيذه :

ان وصولنا في الدراسات المقارنة ، الى هذه المرحلة من التحليل يعني أننا أصبحنا نعرف المشكلات التي يجب اتخاذ قرار بشأنها . وقد

تعرفنا بالفعل خلال مسحنا للتمدين على سلسلة كاملة من هذه المشكلات المتشابكة . الا اننا افدنا من هـذا التناول ايضا اننا وصلنا الى النقطة التي يجب علينا فيها ان نتخذ قراراتنا والتي يجب فيها على الآخرين ان يتخذوا قراراتهم .

ان القرارات التي يجب علينا ، نحن طلاب التربية ، ان نتخذها مستخدمين تبصرنا وخبرتنا المقارنة ، تدور مبدئيا حول اختيار نقطة محددة بدقة يمكننا استخدامها للنفاذ الى مشكلة التربية المدينية التي جذبت اهتمامنا في البداية ، ثم النفاذ الى ما يبدو وكأنه «المشكلة نفسها» في مناطق مدينية اخرى وفي سياقات مختلفة بدرجة كافية للتأكد من اننا لا نخلط العناصر « العرضية » بالعناصر « الاساسية » . وهكذا ننتقل من سياق الى آخر مع اجراء المقارنة بصورة يقظة . اننا نكتشف آراء السكان المحليين حول مشكلة دراستنا عندما ينظرون اليها على انها مشكلتهم على ارض الواقع ، ونستخدم الدراسات المسحية المحلية المتوافرة ، واية دراسات اخرى يبدو لنا انها عالجت هـذه المشكلة بصورة أوفى عبر المنـاطق المختلفة في البلـد الواحد او عبر البلدان المختلفـة .

ومن الواضح ايضا اننا في مثل هذه الدراسات نحتاج فـورا الى « فريق » للعمل . ان علماء الديموغرافيا والاقتصاد والاجتماع وخبراء التربية المحلية يستطيعون مساعدتنا بصورة مباشرة تماما ، على الا يكون هناك نقل من العلوم الاخرى أو تعد على ميدانها . اننا على العكس من ذلـك ، نحاول تكوين نظرة شـاملة جديدة يسوغها تبصرنا الخاص ، والتقدم معا خطوة اخرى لوضع فرضيات للبحث والتفسير واتخـاذ القرار والتنفيذ التجريبي حين يقرر الآخرون ما يجب عليهم أن يعملوا . ويمكننا في الواقع (اذا كلفنا ذلك) بصفتنا فريقا كاملا ، ان نوصي ببعض القرارات والاجراءات العملية ، ولكن ذلك ليس من الوظائف الرئيسة للعمل العلمي . ان نقطة التركيز في جهودنا (حتى حين تتجاوز حيز العمل العقلي وتصبو الى التنفيذ) يجب أن تنحصر ــ كما بينت في

مكان آخر ـ في مرحلة ما قبل اتخاذ القرار ، التي تتطلب تقديم مواد مناسبة يستخدمها الآخرون لاتخاذ قراراتهم . اننا نستطيع بالطبع متابعة التنفيذ ، ويترتب علينا أن نقوم بذلك ، لان العلوم الاجتماعية التي تشغل الزاوية (ج) في الشكل (١) ضرورية جدا للمعرفة الحديثة، كما انها هامة للنمو التربوي الفعال .

والنتيجة التي نتوصل اليها اخيرا ، هي أن اي باحث يريد فحص مشكلات دولية معقدة مثل مشكلات علاقة التربية بالتمدين ، لا يستطيع ان يأمل بالنظر في أكثر من ميدان محدود جدا . وأن العمل العلمي الدقيق والاتصال الفعال يتطلبان قيام فريق من الباحثين يوجهون جهودهم للجوانب المترابطة لمشكلات التربية المدينية ـ في وقت واحد وعلى مدى فترة من الزمن . لذلك كان الاجراء المثالي يتمثل في تكوين « معهد للباحثين » أو « مركز للبحوث » . ان مراكز كهذه موجودة الآن ولكن القليل منها ينسق عمله العلمي بصورة كافية مع اهتمامات المراكز الاخرى ونتائج بحوثها . ويعود ذلك بالدرجة الاولى الى أن هذه المراكز ليست مقارنة بدرجة كافية . ومن السهل جدا معالجة هذا النقص بأن يزيد طلاب المقارنة اهتمامهم بالدراسات الاجتماعية ، كما يترتب على جميع الباحثين الاكاديميين في الوقت نفسه ان يزيدوا اهتمامهم بالمقارنة بمعنى آخر ـ اي بانفتاحهم على التغذية الراجعة التي يقدمها النشاط التربوي ضمن البيوت والمدارس وأماكن اخرى للتعلم لم تحظ حتى الآن بدراسات من الداخل الا في حالات قليلة (*) .

ب ـ التربية ومركزية الادارة :

ان موضوعي هذا القسم والقسم التالي سيعالجان بصورة أكثر اختصارا ، نظرا لأنهما مسحا ضمنيا خلال الفصول السابقة . وسنكتفي

(*) هناك مجموعات من المقالات المقارنة عن التمدين والتربية في : المجلة الدولية للتربية ، المجلد ١٢ ، العدد ٤ ، ١٩٦٧ ، وفي الحولية الدولية للتربية ، ١٩٧٠ .

هنا بالقاء الضوء على بعض النقاط التي لم يمكن التقاطها اثناء دراسة السياقات القطرية كلا بمفرده ، والتي تحتاج الى أن تعرض مجتمعة لفهم تلك السياقات بصورة افضل .

السياق :

من المهم جدا عندما نناقش موضوعا مثل المركزية ، ان نبين ما اذا كانت هذه الظاهرة موروثة ، تشكل جزءا اساسيا من نظام البلد ، ام انها تطورت في اثناء الماضي القريب . فاذا كانت الظاهرة حديثة العهد ، يجب أن نعرف ما اذا كان الوضع الجديد يمثل عملية تطورية عقلانية ام انه امر فرضته ظروف جديدة أو تغير سياسي .

ولنعبر عن ذلك بشكل اوضح ، مستخدمين امثلة من سياقات معينة. لقد لاحظنا ـ خلال دراستنا لفرنسا ـ ان تقليد المركزية التربوية فيها امر محتوم ، نظرا لان الادارة في جميع جوانب الحياة الفرنسية كانت مركزية قبل تشريع نابليون بزمن طويل ، ذلك التشريع الذي اعطى فرنسا الحديثة الكثير من خصائص اطارها . ولا يعود هذا الارث في فرنسا الى ملوكها والى الكنيسة الكاثوليكية فحسب ، بل يرجع قبل ذلك ، الى الامبراطورية الرومانية والتنظيم الذي يقوم عليه القانون الروماني .

اما نيوزيلندة فقد بدات ، على العكس من ذلك ، بنمط متطرف من الاستيطان اللامركزي ، وبالتالي باللامركزية في الادارة التربوية . ذلك أن الجو الرحب للجزر وأمطارها الغزيرة وغاباتها ومراعيها الغنية جعلت من السهل استمرار شعور الملاك الانكليز بالاكتفاء الذاتي ، نظرا لان القانون يحمي أراضيهم ومساكنهم من الاستيلاء او المصادرة لأي سبب كان ، كما ساعدت على دوام اعتزاز المستوطنين الاسكوتلنديين بالاستقلال، ذلك الاستقلال المحلي الذي شجعه المذهب البروتستانتي الذي يعتنقونه ، خلافا لما تفعله الكاثوليكية في فرنسا . الا أن المشكلات المالية ونقص الكفاية في الادارة المحلية ما لبثت أن فرضت على نيوزيلندة تدريجيا ادارة تربوية

مركزية على مستوى الولايات اولا ، ثم نمطا مركزيا كاملا على مستوى الدولة .

وحين ارتقت المراكز المدينية الرئيسة في الولايات الاوسترالية الست الى مكانة العواصم في هذه الولايات ، سرعان ما اصبحت ذات تأثير مركزي ، بالرغم من أن معظم ثروة أوستراليا كانت تتوزع في الارياف والمدن الصغيرة التي تقوم فيها المناجم . وهكذا اصبحت المركزية ، غير المألوفة في الوطن الأم ، النظام السائد في كل ولاية نتيجة لعوامل ادارية ، وللرغبة في تحقيق تكافؤ الفرص . وفي اثناء الحرب العالمية الثانية من ١٩٣٩ ـ ١٩٤٥ ، ادت الحاجة الى المركزية في الضرائب ، الى حصول حكومة اوستراليا المركزية على سلطة اكبر على الولايات فيما يتعلق بقضايا الضرائب وامور ما وراء البحار . وفي فترة ما بعد الحرب زاد اهتمام الحكومة المركزية بالتعليم العالي والتقني وتمويلها لهما .

هذا البعد التاريخي يجعل المركزية في اوستراليا ونيوزيلندة تختلف عن المركزية في فرنسا من حيث الدوافع والعمليات والمفاهيم . واية مقارنة لا تأخذ هذه الوقائع السياقية بالحسبان تعد خاطئة ، او تبقى على الاقل موضع شـك .

اضافة الى ذلك من الضروري ايضا ان ننظر في النمو العام للتقنية ووسائل الاتصال على انه جزء من سياق القرار والسياسة التربوية . لقد لفتنا الانتباه فيما سبق الى اساليب تربوية ثلاثة متميزة اقتضاها الانتقال من الانتاج الزراعي والحرفي الى الصناعة الثقيلة التي رافقها تمركز مديني قوي وتجارة مركزية ، ثم نشوء نمط اكثر توزعا واشعاعا الا انه ليس اقل خضوعا للاتصالات المضبوطة مركزيا . ومن الواضح ، اننا عندما ننظر في المركزية التربوية او في نقيضها نحتاج الى ان نضعها في سياقها التقني ، والا اغفلنا السياق العام للتفكير والتخطيط الذي يتخذ الناس عن طريقه قراراتهم التربوية ويضعون خططهم لتلبية الحاجات المدرسية .

وبما ان مسائل الاقتصاد او الضبط السياسي تحول ايضا عددا من الاداريين التربويين الى المركزية ، تواجه المقارنة فروقا لا من حيث السياق العام فحسب بل من حيث المفاهيم ايضا ، فلننقل نظرنا الى هذا الجانب .

المفاهيم :

قبل بدء النقاش حول النقطة التي اشرنا اليها لتونا ، يبدو من الضروري مقاربة اعتبارات المفاهيم بتوضيح المقصود بذلك . (فهناك مؤلفات تجعل من الضبط المركزي للتربية في فرنسا او الدانمارك نقيضا للادارة اللامركزية في الولايات المتحدة الامريكية . وقد نبهنا فيما سبق الى ان بعض الوحدات التربوية في الولايات المتحدة اضخم من بلدان بكاملها كالدنمارك مثلا من حيث عدد السكان ، والتمويل ، وحجم المشروع التربوي ، وقد تكون الفرص المتوافرة فيها للمعلمين والتلاميذ لاظهار فرديتهم اقل مما هي عليه في ذلك البلد .

ان علينا ، اضافة الى ذلك ،ان نلاحظ ان « المركزية » او « الادارة المركزية » ليست مفهوما واضحا كل الوضوح ، وانه لا توجد بالتالي مؤسسات او طرائق تطابق هذا الوصف او نقيضه كل المطابقة .

ومع ذلك ، فنحن نستطيع استخدام هذه الاوصاف بصورة عامة للمساعدة في تصنيف الانظمة والقيام باستقصاءات ابعد مدى ، فنبحث مثلا فيما اذا كان الناس الذين يستخدمون نظاما اكثر مركزية يتبعون منطق هذا النظام (حتى غايته) . واقصد بذلك انه يمكننا ان نسأل ما اذا كان هؤلاء الناس يعتقدون ان النظام المركزي افضل من نقيضه ، وان الحقيقة Truth تكمن في سلطة مركزية واحدة . والواقع ان هؤلاء يجيبون عادة بالايجاب وهذا ما يجعل من المركزية الفرنسية والكاثوليكية اكثر من مجرد تاريخ . لقد كانت روما القديمة مصدر التشريع والادارة ، وما تزال الكنيسة الكاثوليكية الرومانية ، بالنسبة لاتباعها ، مصدرا معصوما للحقيقة الدينية والكمال الخلقي . اما معارضو

الكنيسة الكاثوليكية ، او غير المبالين من الكاثوليك (مثل نابوليون) ، فقد ينظرون الى مؤسساتهم العلمانية البديلة على انها روما الثانية . وقد نادوا بذلك فعليا ، كما نادت موسكو بدورها بأنها روما الثالثة .

وهكذا نرى أن هناك جانبا مفهوميا للمركزية يتمتع باهمية تربوية عميقة . ويتمثل هذا المفهوم في الاعتقاد بحقيقة مطلقة واحدة ، توجد في مكان واحد ، وأن هذه الحقيقة هي نفسها دائما وابدا (أزلية ابدية). اما التنوعات المحلية والخبرة — ضمن هذا المفهوم فليست من صميم الحقيقة ، بالرغم من انها قد تكون مفيدة في تعليم الحقيقة لاسباب تربوية (اي لايصال الرسالة) ولكن خبرة كهذه لا تستطيع اضعاف الحقيقة بصورة جوهرية .

وعندما تمتزج هذه النظرة بمثل متراتبة افلاطونيا ، فانها تقر بصورة عامة بأن بعض الحقائق (او بالاحرى بعض الاحكام او بعض التعبيرات عن الحقيقة) أقرب الى الحقيقة الجوهرية من بعضها الآخر . ويقتضي ذلك وضع تراتب Hierarchy للفعاليات الانسانية تقع في اعلاه الفعاليات العقلية ، وتليها في الرتبة الانفعالات ، وتقع الخبرات الحسية او الجسدية في اسفله . وبعض هذه الخبرات الاخيرة تعد ضارة أو خادعة على أقل تقدير بحسب رأي أفلاطون وعديدين غيره . « وهي تميل بنا الى الشر منذ طفولتنا المبكرة ، واذا لم نقومها عن طريق انكار الذات فانها ستحملنا الى الجحيم » ، كما يقول احد كتب العقيدة المسيحية . وهكذا ، فكلما ابتعد المرء عن الامور الدنيوية والجسدية ، وتشبث بالايمان والحياة الاخرى ، اقترب بصورة أكبر من الخلاص . (ونلفت النظر هنا الى كلمة خلاص ، فهي تثير الاهتمام من الناحيتين التربوية والدينية على السواء) .

ويرتبط بقبول نظرات كهذه تصنيف للمقررات الدراسية والانشطة المماثلة الى مقررات وانشطة « نبيلة » واخرى دنيئة (وما تزال هذه الكلمات مستخدمة في انظمة التعليم الاوربية) . وضمن كل من هذه

الفئات ، توجد انشطة تربوية تحظى بالاعجاب لسموها الروحي ، وانشطة اخرى مثيرة للارتياب لانها « مادية » (وقد يعني ذلك على المستوى الدولي انها موضع ريبة لانها ماركسية او امريكية) .

وعلى النقيض من ذلك ، نرى الانظمة الحكومية والمدرسية التي ارتبطت بالبروتستانتية والخبرية Empiricism وما يماثلها ، تضع ثقتها في الادارة اللامركزية ، ان لم نقــل الحكم الذاتي المباشر من قبل الجمعيات والفئات المحلية الاخرى ، غير عابئة بالنقاش حول اولية المعتقد أم الممارسة العملية ، لانه نقاش يشبه في عقمه اولية الدجاجة أم البيضة . ومع ذلك فلا يوجد ادنى شك في ان تاريخ اللامركزية التربوية في امريكا واوربا يرتبط بالمسؤولية المحلية ، و « الخلاص بالعمل المناسب » وتقبل التطلعات الدنيوية ، بدلا من الايمان والنظرية .

لقد اوجدت التقنية والتغيرات السياسية خلال العقود الاخيرة ، عنصرين متناقضين الى حد ما ضمن النقاش الذي نحن بصـــدده ، فعضوية الدول في وحدات سياسية واقتصادية اكثر اتساعا (كالجماعة الاقتصادية الاوربية مثلا) زادت من شدة الاتجـــاه نحـــو التجانس والتناسق . لقد لقي هذا الاتجاه تشجيعا من وسائل الاعلام الجماهيرية والمخازن الكبرى Super-Markets خلال فترة ما . الا ان الاتجاه نفسه لقي مقاومة على المستوى الاجرائي نظرا لرغبة كل جماعـــة في الحصول على المزيد من المسؤولية عن شؤونها الخاصة على طريقتها الخاصة . وقد استندت فرصة هذا الاختيار (الثاني) في الواقع الى ثروة جماعية وخدمات جماهيرية عامة (مثل التربية) ، واعتراف اشد وضوحا بحقوق « الانسـان العادي » في معظم الاحيان .

العمليــات :

هناك جوانب تربوية عديدة تنظم بصورة مختلفة في الانظمة المركزية واللامركزية ، وهذه قاعدة عامة تنطبق حتى على علاقة التلميذ بمساقه

الدراسي ومعلميه ، وعلى علاقة المعلم بالجهة التي تمنحه الاجر وتقدم له المواد التي يستخدمها في المدرسة .

وتتضح هذه الفوارق فورا عندما نرى كيف توضع البرامج المدرسية، والمتطلبات التي يتضمنها توزيع الحصص والتقارير والضبط والامتحانات ، وما تشتمل عليه طريقة السلوك المركزية حتى في الحالات التي لا يوجد فيها نصوص تنظم هذا السلوك بصورة شكلية بالنسبة للمعلمين والتلاميذ . فنحن نرى المعلمين في اوستراليا (وفرنسا) على سبيل المثال يلومون المفتشين ومجلس الامناء في المدرسة أو الوزارة لفقدان روح المبادرة عندهم . مع اننا رأينا في الفصل المخصص لفرنسا ان المعلمين الآن اكثر حرية مما يعتقدون . فمنذ سنوات خلت ، اقدم مدير مدرسة مهنية في فرنسا على حذف ما يقارب نصف المواد الدراسية المطلوبة ، وهو الآن يشغل ايضا منصبا تربويا هاما في باريس . كما يدرس حاليا في اوستراليا وفي مدارس الولاية بعض من اكثر المناهج التي رأيتها تخيلا ، ويستخدم في هذا التدريس بدائل من كتب اقرها مجلس الولاية وباركها مفتشوها ، بالرغم من ان المعلمين في اوستراليا يشكون من انهم لا يتمتعون بالحرية .

كما اننا نرى ــ بالمقابل ــ بلدانا مثل انكلترا ــ ذات تقاليد عريقة في احترام استقلال مدير المدرسة ومعلم الصف في اختيار الكتب وطرائق التدريس ــ تجري تنسيقا متزايدا لبرامج الانشطة المدرسية والمناهج عن طريق مركزية طوعية . فقد اصبح « مجلس المدارس البريطاني للمناهج والامتحانات » هيئة واسعة النفوذ بعد ان كان يتشكل حتى وقت قريب من مجموعة من المعلمين تعمل بالتعاون مع مجموعة من الخبراء . وما يزال المعلمون ممثلين فيه تمثيلا قويا . كما ان منظمات معلمي المواد المختلفة ــ مثل الرياضيات والعلوم واللغات ــ تضطلع بدور مركزي متزايد في تقديم الخبرة .

هناك جوانب اخرى يجب ان ينظر فيها من زاوية العمليات . فمناهج المدرسة الايطالية تحتاج ، بلا ريب ، الى اعادة النظر والاصلاح

ولكن نظرا لان بعض مقررات العلوم ادرجت في المناهج منذ وقت قريب، وعن طريق التخطيط المركزي ، فاننا نرى فيها بعضا من افضل الكتب التي تدرس في عدد كبير من البلدان . ويمكن ان نذكر أيضا ، بهذا الصدد ، ان جزء كبيرا من تخطيط المناهج ووضع الكتب يحتكر في بعض الانظمة المعروفة باللامركزية – كما هي الحال في الولايات المتحدة الامريكية – من قبل ناشرين كبار ، وهؤلاء يخضعون بدورهم لضبط حوالي اثنتي عشرة شركة الكترونية . وهكذا فان الوضع الشكلي على الورق لا يحمل دائما نفس النتائج الاجرائية المتوقعة .

هناك نقطة اخيرة يجب التنبيه اليها وهي انه ما من نظام يعمل كليا كما يفترض فيه ان يعمل ، كما انه يوجد في كل نظام جيوب من التناقض . فمن المؤكد ان العلاقات في اي نظام مركزي اكثر حرية في الواقع مما يفترض ان تكون نظريا – ولا سيما في ايامنا هذه ، والمدرسة كما نعرف لم تعد تحتكر التربية او تنمية الامكانات كما كانت عليه سابقا . اضف الى ذلك ان الطلاب في اطار النظام المركزي كما هو قائم في فرنسا وايطاليا يتمتعون بحرية اكبر مما يحصل عليه معلموهم . ان على هؤلاء الطلاب–بالطبع–الاهتمام بالنجاح في الامتحانات وهذا ما يفعلون . الا انهم لا يقعون تحت سلطة المعلمين كما يقع معظم طلاب المدارس الثانوية العليا البريطانية من اية زاوية كانت ، اللهم الا فيما يتعلق بتحضير الموضوعات الدراسية وتحضير انفسهم للامتحانات .

القرار :

من المألوف ان ينتهي النقاش حول محاسن المركزية التربوية (او نقيضها) ومساوئها بوضع جدول يحدد مالها وما عليها ويعطي نوعا من كشف الحساب الختامي . وهذا جيد عندما يقدم هذا الموضوع في صف دراسي او في ورقة امتحان . الا اننا لا نستطيع السير في هذا الطريق نظرا لاننا نهدف في هذا الكتاب الى تشجيع النقاش الذكي المستمر .

والواقع انه من المفيد لنا ان نستخدم تصنيفات واسعة في البداية مثل « مركزي » و « لامركزي » ، عندما نكون بصدد تحصيل معلومات حول انظمة التعليم الاخرى ، وهذا شرط ضروري لاتخاذ قرار مقبول . اننا نتعلم بذلك ان هناك فروقا عميقة بين النظم المدرسية ، (مما يقتضي وجود مشكلات تربوية مختلفة) ، كما هي الحال الآن . وبما ان غرضنا كله من طرح الاسئلة التربوية يتمثل في ان نرى ما اذا كان جيراننا قد رأوا هذه المسائل بقدر اكبر من الوضوح (وربما اجابوا عنها) ، فانه يترتب علينا ان ننتقل من النظر في الحاضر الى تعرف الفوائدوالاتجاهات المحتملة في المستقبل ، ومن ثم نصل الى دراسة اعمق والى اجابة تفيد في وضع البرامج .

ومن الملاحظ بهذا الصدد ، ان هناك اتجاها في العالم كله لتنسيق الصناعات والتواصلات ومركزتها حتى نقطة معينة . واذا ما تحدثنا بلغة الفاعلية وخفض التكاليف ، وتشجيع الاختصاص والتنوع نفسه ، رأينا ان النقابة الواسعة او المخزن الكبير Super Market اكثر نجاحا من المشروع الحرفي الضيق . وهذه الصناعة الضخمة التي نسميها «التربية» ليست استثناء للقاعدة . ان الدور المتزايد الذي تؤديه الحكومات جميعها في جميع الصناعات (ومن ضمنها التربية الشكلية) يعني بوضوح مزيدا من المركزية من بعض الجوانب . فهناك شمول في التخطيط من دون شك ، ولكن هناك في الوقت نفسه تخفيفا لقبضة مديري المدارس على اعناق المعلمين ، ضمن مستوى معين من الكفاءة . ان التربية الفنية والتقنية اكثر مركزية في معظم النظم المدرسية وبصورة ابكر وأبرز من التربية العامة (نظرا لعنايتها الشديدة بالاتقان) . كما ان توفير التربية وفرص التعليم للجماهير – ولا سيما للجماهير المحرومة – يعتمد غالبا على الادارة المركزية بصورة اكبر من الادارة اللامركزية . والشيء نفسه يقال فيما يتعلق باعداد جهاز كفء من المعلمين والاحتفاظ به .

وقد يتمثل محور القرار – على المدى البعيد – في كيفية التوفيق بين الحسنات الواضحة للادارة والخدمات والتخطيط على

المستوى المركزي من جهة ، وتوفير فرص اكبر للاختيار التربوي الوظيفي المتنوع على المستويين الفردي والمحلي من جهة اخرى . وهذه الرغبة ليست طوباوية كما يخيل للبعض ، ذلك ان بعضا من الاقطار الشيوعية نفسها تحاول في الفترة الاخيرة ايجاد شيء من التنافس والتنوع ، كما ان النقابات الصناعية والتجارية الكبيرة تعمل الشيء ذاته في العالم الغربي . ان السؤال الرئيس الذي يواجهه الجنس البشري ، ازاء هذه القضية ، هو ما الذي سيحدث في « العالم الثالث » ؟

كيف يستطيع اي نظام لا يتمتع بالمركزية الكاملة وبتنسيق للخدمات ان يعطي الملايين من الاطفال الصغار والشبان العديمي الخبرة مفاتيح حقهم في التربية ؟ وكيف تستطيع الوسائل التي بحوزتنا مساعدة تلك الاقطار النامية على حماية ثقافتها المحلية وانماطها التربوية الخاصة في الوقت الذي يحاول المربون فيها مزج هذه الانماط بالفرص الحديثة ؟

ج ــ مشكلات الطلاب :

لقد توسعنا بعض الشيء في شرح الطرائق التي اوصينا بها في الدراسات المقارنة خلال عرضنا للمثالين السابقين ، لذلك لم تبق هناك حاجة للافاضة في معالجتنا للمثال الثالث . على اننا سنعمد هنا الى تجميع بعض النقاط التي اشرنا اليها في ثنايا الكتاب ، مع اضافة بعض النقاط الجديدة .

السياق :

يختلف سياق النقاش الحالي حول الطلاب وحاجاتهم ومشكلاتهم اختلافا كبيرا عما كان عليه في الازمنة السابقة . اضف الى ذلك ، أن من الاهمية بمكان ، أن نحدد في كل سياق للنقاش (سواء اكنا نتناول سياقا قوميا ام نعالج موضوعا ما) مرحلة التطور التي يمر بها البلد من جهة ، ونظام التعليم العالي فيه من جهة اخرى ، وان نتعرف المستقبل المهني الذي ينتظر الطلاب . اي ان علينا أيضا التأكد من العوامل

المحيطية ، مثل ظروف الحياة والعمل خلال فترة الدراسة ــ والتي تختلف اختلافا كبيرا من بلد لآخر ، ومن طبقة اجتماعية الى اخرى احيانا. وفي كل دراسة محلية لمشكلات الطلاب ، علينا ان نعرف الخلفية الثقافية والسوابق السياسية للوضع الحالي ، والاطار الدولي المعاصر للدراسة (فقد تكون هناك حرب معاصرة ، و حملة سياسية ، او اهتمام خاص يتجاوز مشكلات الطلاب ولكنه يجعلها اكثر قابلية للاشتعال) .

المفاهيم :

ما الذي تعنيه كلمة « طالب » ؟ انها تعني في معظم اللغات الاوربية شخصا (شابا بصورة عامة) غادر المدرسة الثانوية والتحق بمؤسسة للتعليم العالي . ان هذا المفهوم يحمل مقتضيات بنيوية سنرجىء بحثها قليلا ، ولكننا لا نستطيع الآن تجاهل الحقيقة المتمثلة في أن هذاالشخص انسان متفوق في العادة ــ شاب ذو ذكاء لامع والتحصيل دراسي عال ، واظب خلال سنوات عدة في مدرسة ثانوية راقية واعدة ، يوصف المعلمون والدراسة فيها بعبارات متميزة ، ويعامل الطلاب باساليب تختلف عن الاساليب المستخدمة في المدارس الثانوية الادنى مرتبة .

ان جزءا من سياق المفاهيم الحالي يتمثل في المفهوم الجديد « النخبة الفكرية Meritocracy » اضافة الى التركيز التقليدي على « النخبة الاجتماعية Aristocracy »وهذا المفهوم الجديد يلح على ان الشبان الجامعيين ، وربما الشابات ، « يستحقون » المكان الذي وصلوا اليه . اما المفاهيم القائلة بان الطالب « عامل من نوع ما » يحصل على منحة حكومية او اجر مسبق (بحسب سياسة البلد او رخائه ــ واداء الطلاب في الامتحانات بصورة عامة) فانها لا تكفي لمحو الصورة القائمة في الاذهان عن الحياة المتميزة للطلاب الجامعيين التي تمثل حقا طبيعيا لهم .

ان التلوينات المتراكمة خلال العصور حول مكانة الطلاب يجب ان يحسب حسابها ، حتى في الاحوال التي لا تطرح او لا يوافق عليها

على هذا النحو السافر . فقد كان الطلاب في العصور الوسطى يعفون من المثول امام المحاكم العامة ، ولم يكونوا يحاكمون الا من قبل اقرانهم او رؤسائهم الدينيين . وفي العديد من البلدان يحظر على رجال الشرطة دخول الحرم الجامعي حتى يومنا هذا ، كما كان الطلاب يلقون خلال عصور طويلة تسامحا فيما يصدر عنهم من شغب وعنف وسكر ومجون . ان الابنية الجامعية نفسها والانظمة الاساسية للجامعات القديمة تشهد وبالانتشار الواسع لهذه الامتيازات ، حتى ولو لم يحدثنا التاريخ عنها . وطلاب اليوم هم ورثة تلك التقاليد .

الا أن بعض البلدان وبعض الجامعات في بلدان اخرى تتوقع من الطلاب سلوكا عفيفا مستقيما (وقد درست مرة طوال اكثر من شهر في جامعة امريكية كبيرة قبل ان اتحقق من ان تناول المشروبات الكحولية ــ حتى البيرة ــ غير مسموح به في الحرم الجامعي ، ذلك ان المدرسين كانوا يتناولونها خلافا للقواعد المنصوص عنها ، ولا سيما ان الصيف كان حارا جدا) ذلك ان جميع الحدود الخلقية توضع ، مع ان كل الطلاب يعرفون انها لا تنفذ . واذا كنا نصادف في هذه الجامعات الحاحا اكبر على الطاعة والقيود مما نراه في المعاهد العليا المتسامحة ، فاننا نصادف فيها قدرا اقل من الجدية والتنافس في الدراسة ، مما نراه في تلك المعاهد .

ولنشر ضمن هذا السياق الى اننا لاحظنا خلال دراستنا لليابان وجود تنافس ضار بين الطلاب خلال سنوات الدراسة الجامعية الاولى . الا أن هذا التنافس يهدأ غالبا في السنوات التالية . وقد يعود الى أن الطلاب يحققون المستوى الذي يطمحون اليه خلال السنة الاولى أو السنتين الاوليين . كما أننا نلاحظ من ناحية اخرى أن تصرف المدرسين اليابانيين الابوي ازاء طلابهم يمنعهم من معاقبة الطلاب العاقين أو المسيئين . وهكذا نرى أن مفاهيم الواجبات الجامعية والادوار الطلابية تختلف بصورة كبيرة من مكان الى آخر .

ان الفصل الكلي في دراستنا بين المفاهيم والسياق والبنيان الاجتماعي والاكاديمي مستحيل ، ولكنه ما من سبب يجعلنا نأسف لهذا التفاعل بين

الجوانب الثلاثة . بل اننا ، على العكس من ذلك ، نصادف خلال بحثنا عن مفهوم أوضح « للطالب » أو « للسلوك المناسب للطالب » توضيحات هامة تاتينا من النظر بصورة مقارنة الى اشكال التنوع حسب السياق والبنيان .

هناك متغيران اجتماعيان هامان ، يحملان ايحاءات مفهومية ذات دلالة . فهناك فرضية عامة تقول بأن الطلاب قليلون من حيث العدد ، يتجمعون على الاغلب في عدة مراكز قديمة . وهناك فرضية أخرى تقول بأنهم من الذكور . وهذه الفرضية الاخيرة شبه عامة حتى أن النساء الجامعيات في الولايات المتحدة ، حيث ترتفع نسبتهن بين الطلاب ،مازلن يلقبن بـ « عناصر التعليم المختلط Co-eds » . وهذا اللقب يميزهن من جهة عمن كانوا يعدون في الاصل طلابا حقيقيين ، ويبين من جهة اخرى ان التحاق النساء بالتعليم العالي تم في فترة متاخرة . وفي عدد من الجامعات التي تنتشر حاليا في عدد من بلدان العالم – وحتى بعد حصول المراة على قبول عالي في التعليم العالي ، ودخول عناصر طلابية تنتمي الى الطبقات الكادحة بصورة متزايدة – مازا لهذه الفرضيات القديمة ذات اثر كبير – لا على المستوى العقلاني فحسب ، بل على مستوى التقبل الضمني لبعض معايير السلوك ورفض بعضها الآخر ايضا .

لقد حصل في السنوات الاخيرة بالطبع تغير هائل في الادوار التي يقبلها الطلاب لانفسهم ، واصبح الكثير منهم يتباهون برفض المبدأ القائل بأن الطلاب يشكلون نوعا مستقلا من الناس يشبه الكتبة الشاحبين في العصور القديمة . كما أن تحول العلاقات بين الرجال والنساء على جميع المستويات غزا كلا التصورين القديمين : الدبري السابق (والمتسامح) واللذين عدت الدراسة الجامعية ضمنهما امتيازا للرجال ، منذ اجيال قليلة .

وقد تعرض مفهوم « الاستاذ » أو « المدرس الجامعي » ايضا لتغيرات كبرى . فلم يعد الراي العام يسمح لهذا المدرس بأن يكون ذلك الانسان

المنعزل ، الشارد الفكر ، الذي لا يعرف شيئا عن العالم من حوله ، والذي لا يبالي بأثر العلم في شؤون العالم . فقد رفض الوجدان الاكاديمي بصورة شبه كلية وضع الكتبة في العصور القديمة .

وفضلا عن ذلك ، من المهم جدا فيما يتعلق بواجبات المدرس الجامعي تجاه الطلاب ، أن نلفت الانتباه الى زوال المفاهيم القديمة القائلة بحرية العلم والتعلم (والتي تسمح نظريا للمدرس بأن يتابع أهواءه الاكاديمية دون أن يغطي بالضرورة برنامجا دراسيا كاملا من خلال موضوع معين ، كما تترك الطالب حرا في الجلوس الى الاستاذ الذي يختاره) . وهناك عوضا عن ذلك عناية كبيرة بالتعليم الفعال ، والانتباه الفعال لحاجات الطلاب .

لقد بدأ ذلك يظهر في أماكن عدة ، على الاقل ، بالرغم من أن أحداث مايو / أيار ١٩٦٨ في فرنسا ، وكل ما حدث قبلها في الدول الاخرى ، ابانت أن مفهوم « الحياة الطلابية » قد تعرض لتغيرات كثيرة خلال السنوات الاخيرة . كما أن أحداث مايو / أيار ١٩٧٠ في جامعة كنت Kent العامة في الولايات المتحدة الامريكية شكلت ذروة اضطراب الطلاب في الجامعات الامريكية ، وقد تسبب هياجا أكبر في المستقبل . ان تحديد مفهوم « الطالب » و « دور الطالب » أصبح أمرا عسيرا حتى في البلد الواحد ، لذلك يترتب علينا ، أكثر من أي وقت مضى ، عندما نجازف بالقيام بدراسات دولية ، أن نتأكد أولا من قابلية المفاهيم المستخدمة للمقارنة . وتلك لعمري مهمة ليست يسيرة اطلاقا ، ويزيد في صعوبتها وجود اختلافات من النوع البنيوي الى جانب الاختلافات في المفاهيم .

البنيان :

لقد اضطررنا لتناول بعض الجوانب البنيوية فيما سبق ، ولاسيما: أعداد الطلاب ومكانتهم الاجتماعية، وعلاقتهم بالسلطات الجامعية، الخ ... ولكن هناك جوانب أخرى لابد لكل دراسة جادة من فحصها قبل أن تسير أبعد من ذلك .

ان القضية الاولى التي تواجهنا بوضــوح هي الخلفية الاجتماعيــة للطلاب ومكانتهم الاقتصادية . ففي جمهورية المانيا الفدرالية وهولاندا ، على سبيل المثال ، نرى أن عدد الطلاب الجامعيين قليل ، وأن تمثيلهم للطبقة العاملة غير جيد اطلاقا . وهذه الظاهرة نصادفها ــ على نطــاق اضيق ــ حتى في انكلترا ، حيث يقوم افضل نظام للمنح الطلابية في العالم (ربما كان ذلك باستثناء البلدان الشيوعية ، ومن المحتمل دون استثناء هذه البلدان) ، وتوجد أعلى نسبة من ابناء الطبقة العاملة في التعليــم العالي . (الا انه يوجد هناك اكثر من دليل على التغير الاجتماعي اذا نظرنا الى مهن الاجداد بدلا من مهن الآباء) . اضف الى ذلك ، ان ابناء الطبقة العاملة ليسوا منتشرين بصورة متعادلة في الجامعات المختلفة ، وفي الفروع الدراسية المختلفة . وحول هذه النقطة توجد وثائق كافية ، كما أن دوائر القبول في الجامعات ومراكز البحوث الخاصة تقوم بعمل ممتاز في هذا المجال من الدراسة . ان البنيان الاجتماعي ــ الاقتصادي ، والتوزع الجغرافي (الريفي ــ الحضري) لمجموع الطلاب يشكلان مجــالا مجزيا للدراسات المقارنة ، وضرورة هذه الدراسة لا تسوغ الاقتصار علــى الملاحظات المقارنة السريعة التي تجري أحيانا .

هناك جانب من التمايز البنيوي يهمل بصورة مذهلة في الاحصاءات الدولية ، ويتمثل في أن العمر المدرسي (التعليم قبل الجامعي) في عدد من البلدان الاوربية يتداخل مع المدى العمري للدراسة الجامعية في اقطار اخرى ضمن فترة قد تبلغ عدة سنوات . ففي الهند مثلا ، يحصل عدد من الطلاب الجامعيين، نظرا للسماح بالترفيع المزدوج ، على الدرجة الجامعية الاولى في سن ١٨ أو ١٩ ، وبعضهم في سن ١٧ ، في حين يمتد العمر المدرسي رسميا في المانيا الغربية وايطاليا ودول مماثلة حتى سن ١٩ ، وفي الواقع ، يبلغ العمر الوسطي للحصول على الشهادة الثانوية Abitur في المانيا ٢٠٫٦ . وحتى حين تكون المدارس في مستوى واحد من الجدارة (وهذا ليس صحيحا دائما) ، من الواضح أن التحصيل المتوقع في الدرجة الجامعية الاولى في بلد ما قد لا يكون اعلى من مستوى التحصيل في نهاية المدرسة الثانوية في بلد آخر (وقد أشرنا الى هذه النقطة فيما سبق) .

اضف الى ذلك ان معدل عمر الطالب الجامعي قد يكون ٢٠ في بعض البلدان ويصل الى ٢٥ في بلدان اخرى .

ان بعض البلدان يعنى عناية زائدة بتدريس الطلاب والاشراف عليهم. وبالرغم من ان هذه النقطة تعد نقطة اجرائية ، الا ان لها مقتضيات بنيوية ايضا . فمن اجل ان يكون الطلاب على صلة مع المدرسين والمشرفين الآخرين يجب أن تكون الجامعة مزودة بمخابر ومكتبات ، ويجب ان تكون هذه الخدمات مجتمعة في مكان واحد من اجل سهولة الوصول اليها . ما مدى اختلاف النظام المنتشر في الهند ، وفي اماكن اخرى ، حيث ترتبط نظريا بالجامعات « معاهد تمنح درجات » تعادل واقعيا النهاية العليا للمدارس الثانوية (او تفضلها قليلا) ؟ . وعلى صلة بهذه النقطة ، تتخذ بعض الجامعات طابعا داخليا قويا ، بينما يكون بعضها الآخر من النوع الذي يقطن طلابه في بيوتهم ، وينتقلون يوميا اليه . ومن الصعب في هذه الظروف ان نتصور ان علاقات الطلاب بالجامعة واحدة ، الا اذا اثبتنا هذه النقطة بمعايير اخرى . ان مهمة الباحث المقارن تتمثل في ان يتحقق من هذه المعطيات بتحليل دقيق ، تدعمه ادلة قوية .

العمليات :

ان المتغير الاكثر بروزا هنا هو طول مدة المساق الجامعي . ففي انكلترا يقتصر طول الدراسة الجامعية الأولى على ثلاث سنوات ، ولكن التدريس فيها يتم بصورة مكثفة ، وضمن اختصاصات ذات مناهج محددة ، ولاشخاص اختيروا بدقة متناهية ـ بعد أن يكونوا قد درسوا في مدارس مختارة أو اتبعوا مسارات دراسية مختارة . اننا لا نذكر هذا الاسلوب على سبيل التوصية باتباعه ، ولكن من الضروري اخذه بالحسبان (اضافة الى معدل النجاح المرتفع في الجامعات البريطانية والذي يبلغ ٨٦٪) ومقابلته مع معدل التسرب العالي للطلاب والوصاية غير المحدودة التي نراها في جامعات القارة الاوربية . ففي تلك الجامعات يتسرب نصف الطلاب المسجلين ، ويحتاج نصف الباقين الى سنتين اضافيتين أو ثلاثة على المدة المحددة للتخرج .

ولهذا النمط من العمليات في جامعات اوربا التقليدية اثر قاس على الطالب الفقير ـ هذا اذا تمكن ذلك الطالب من الالتحاق بالجامعة منـذ البداية . ان طالبا هذه حاله يضطر غالبا الى ممارسة عمل ماجور لتوفير مصاريفه . وليس هذا بالامر السهل في اوربا ، التي تعج بالعمال الغرباء ذوي الاجر الرخيص ، كما هي الحال في امريكا مثلا حيث تصل الاجور الى معدلات قياسية بالمقارنة مع البلدان الاخرى ، بالرغم من البطالـة أو الانقطاع عن العمل . أضف الى ذلك ، انه بينما نجد ضمن جامعات الولايات المتحدة عددا كبيرا من الاعمال الماجورة التي يستطيع الطـلاب تاديتها (كالعناية بالباحات ، أو التموين أو الامن أو البريد ......) نرى ان هذه الامكانات قليلة جدا في جامعات البلدان الاخرى . ويعود ذلك من جهة الى التقليد الشائع والقائل بان عمل الطلاب في الجامعة هو الدراسة، وان العمل المأجور يضعف فرص نجاحهم فيها ؛ كما يعود من جهة ثانية الى تقليد آخر ينظر الى الاعمال اليدوية على انها لا تليق بطبقة الطلاب . على ان هذا التقليد الاخير تحطم الآن كليا نظرا لحاجة الطلاب الى العمل، في العطلة الصيفية على الاقل .

هنـاك جانب اجرائي آخر اشرنا اليه فيما سبق ، وهو يتمثل في نظرة المدرسين والمشرفين الى واجباتهم . ولا نريد ان نكرر هنا ما قلناه سابقا عن مفهوم « التعلم الحر » ومقتضياته ، الا ان هناك متغيرا مهنيا آخـر يمكن ان يمارس تاثيرا كبيرا في الطلاب . فالتقليد الالماني مثلا يلح الحاحا كبيرا على دور المدرس في البحث لدرجة ان هذا المدرس يرى غالبا في البحث العلمي واجبه الاول . وقد ادى ذلك ، في الواقع ، الى اقتراح تعيين نوع وسط من المدرسين يسمون « المدرسين العاملين في التدريس» في اطار مشروع لاصلاح التعليم العالي في المانيا .

من الطبيعي ان ياخذ بعض الاساتذة (كما يلقب مدرسو الجامعـة عامة في بلدان عديدة خارج المملكة المتحدة) واجباتهم في التدريس والاشراف بصورة جدية ، الا انهم يطالبون في الغالب (ان لم يكن دائما) بتدريس ما لا يزيد على الخمس ساعات اسبوعيا خلال فترات الدوام ، ومنهم من يدرس أقل من ذلك .

وهكذا فقد يكون المدّرس في الجامعة عصفورا نادرا ، الا اذا كـان يناسبه المكوث فيها من اجل اغراضه الخاصة . ونظرا لتوافر الكثير من الوقت لديه للبحث العلمي او لاهتماماته الخاصة ، لن ندهش اذا رأينـا المدرس الجامعي في عدد من بلاد العالم يعترف بأنه يعمل نصف الوقت في جامعته ، والنصف الآخر في جامعة اخرى او في عمل مختلف كليا . فقد يعمل طبيبا او محاميا ، وهذا ما يجعله اكثر دنوا من الميدان الذي يقوم بتدريسه في الجامعة . الا انه قد يعمل عضوا في البرلمان او صحفيا او ناشرا او في مشروع خاص . وفي هذه الاحوال لن يكون مدهشا اذا ذكر لي طلاب من بلدان عدة (ومنها بلدان اوربية) أنهم لم يتحدثوا قط الى مدرسهم في الجامعة . وتساعد معظم الجامعات ، في جميع هذه الاحوال، المدرس المسؤول (الذي يسمى بالعامية الايطالية بارون Barone تماما كما يسمى رئيس العصابة) في اعماله الجامعية الهامة بتعيين معيدين من الشبان المتحمسين الذين يقومون بعمل الاستاذ مجانا او لقاء اجر ضئيل. وقد يقطن الاستاذ في المدينة نفسها (او في اي مكان يشاء) ويأتي نادرا الى الجامعة . فما مدى الصلة الشخصية او الاجرائية مع استاذ من هذا النوع ، مهما تكن النظرية التي تقوم في اطارها ؟

ان مسالة ما اذا كانت الجامعة تتضمن « تدريبا » لاشخاص كالاطباء او المحامين او المهندسين (متميزا عن العلم الذي تستند اليه مهاراتهم) تعد معيارا هاما جدا لتقويم جدوى التعليم الجامعي . وهي تتخذ اهمية مباشرة بالنسبة للطالب نفسه . فكلية او دائرة جامعية تهتم اهتماما كبيرا بايجاد التدريب ضمن الجامعة او تنظيمه في مشاريع مرتبطة بها (كما هي الحال في الاتحاد السوفييتي،او في مقررات الشطائر Sandwich Courses في بريطانيا) تتضمن علاقات مع طلابها تختلف عن العلاقات التي نجدها في الجامعات التي تحشر مئات من الطلاب في قاعات وتجعلهم يستمعون الى محاضرات نظرية بعيدة عن التطبيق العملي . (ويحضرني هنا مثال احدى كليات الزراعة التي زرتها والتي تقع وسط المدينة ، وكلية زراعية اخرى تقع في الارياف الا ان الطلاب فيها كانوا يرتدون ثيابا نظيفة واحذية خالية من البقع ويحملون بأيديهم كراسات مرتبة بعناية ، وهم يستمعون

الى المدرس الذي كان يحاضر على حافة حفرة ، يزرع احد العمال فيهـا شجرة لتوضيح الاسلوب الـذي يشرحه المدرس) . ان مسالة التدريب واسلوبه تعد تشخيصا للكفاءات العملية للطلاب ، كما تحـدد آفـاق الاشخاص والمهن التي يحتمل أن يواجهوها .

هناك اعتبار آخر يتصل اتصالا وثيقا بما نتحدث عنه . ففي السويد وبعض الاقطار المتقدمة الاخرى ، نلاحظ من حين لآخر أن الطلاب قد بدأوا يرفضون الجامعة (وجميع الاشكال النظرية التي تلحق بها) . والنتيجة المباشرة لذلك هي أن العديد منهم يفتشون الآن عن دراسات أكثر تطبيقا، وربما عن أعمال مشفوعة بتدريب . لكن ماهو أكثر اهمية بالنسبة لنا ، نحن المهتمين بموضوع الطلاب ، هو أن مفهوم « الطالب » و «دور الطالب» يتعرض لتغير جديد بسبب عدم ملاءمة الطريقة التي تتبعهـا جامعـات متعددة في تسيير اعمالها . كما أن فتح طريق الخبرة اللاحقة و « التربية المعاودة recurrent Education » يؤثر ايضا في مفهوم « الطالب » .

القرارات :

يبدو من غير المناسب ، في زمن تجتاح فيه التغيرات بنية القسم الاعلى من التعليم الثانوي والقسم الادنى من التعليم العالي ، أن نجازف باتخاذ قرارات حول السياسة ، ذلك أن غيرها سيستبدل بها عـلى الاغلب في مستقبل قريب . ولكنه يجدر بنا أن نتوقف عند النقطة التالية .

ان الطلاب كانوا ـ خلال جميع العصور شديدي الانتقاد . ويجب أن يكونوا كذلك . ويعتقد الكبار أن الطلاب ينتقدون مبدئيا بصورة جذرية السياسة والاخلاق القائمة (كما يفعل البعض) ، وأنهم يوجهون انتقاداتهم للجامعات من هذه الزاوية . والواقع ان انتقادات الطلاب تنصب بالقـدر نفسه ان لم نقل بقدر أكبر على الاجراءات المتبعة في الجامعة . واعني بذلك انهم ينتقدون أسلوب تجزئة المعرفة ، وتدريسـها بلا مبالاة ، أو بتنظيم مبالغ فيه ، ودون دعم كبير بالمكتبات والمصادر الاخرى . ان لوازم الحياة

الطلابية (مثل السكن والطعام ..) تشكو من نواقص كثيرة ، وان غياب التسهيلات الاخرى يسبب للطلاب ازعاجات لا تحتمل .

لذلك ننبه هنا الى بعض القرارات التي يجب على الجامعات نفسها ان تتخذها . ولكننا نعترف من جانبنا بأن الظاهرة التي تحظى بالاعلان او الظاهرة المباشرة ليست دائما الظاهرة الجديرة بالتسجيل من اجل المقارنة . فهناك اشياء قد تكون اقل وضوحا ولكننا نستطيع تقديرها عن طريق تحليل بسيط .

ويجب ان يفهم بالطبع اننا ، خلال جميع التحليلات التي قدمناها في هذا الملحق ، لم نفعل اكثر من اقتراح تقنيات عملية في التحليل المقارن تسهل قيام المزيد من البحث والدراسة العميقة . ويجب ان يتضح فعليا من الامثلة المقدمة ان استخدام هذه التقنيات يثير التفكير في الكثير من البحوث ، كما يساعد في اجرائها .



المصطلحات الرئيسـة المستعملة في الكتـاب

ـ ا ـ

اتمتــة	Automation
اجازة دراسية ماجورة	Paid educational leave
احترافيــة	Professionalism
اختبـــار	Test
اخفاق ، رسوب	Failure
أداء	Performance
اداة (ج ـ ادوات) البحث	Research instrument (s)
ادارة	Administration, management
إدراك (ج ـ ادراكات)	Perception (s)
إرشـــاد ، توجيه	Counseling, guidance
استاذ جامعي	Professor
استبانة	Questionnaire
استلحاق ، رفد	Recrutment
استقصاء	Investigation
اسلوب تربوي	Educational idiom
اصطفاء	Selection
اصــلاح	Reform
اطار ادراكي	Conceptual framework
اطار تحليلي	Analytical framework
اطروحة ، رسالة جامعية	Dissertation
اعادة الانتاج	Reproduction
اعادة التقويم	Reappraisal

Repetition	اعادة الفصل الدراسي أو السنة
Reconsideration	اعـادة النظر
Credit	إعتمـاد
Initial, or pre-service preparation	إعداد أو تأهيل قبل الخدمة
Post service, or post-experience preparation	إعداد بعد الخدمة أو الخبرة
Prospect (s)	افق (ج ـ آفاق)
Academy (Academie)	اكاديمية، أو منطقة تعليمية (فرنسا)
USSR Academy for Educational Sciences	اكاديمية الاتحاد السوفيتي للعلوم التربوية
Enrolment, access	التحـاق
Commitment	التـزام
Examination (s)	امتحان (ج ـ امتحانات)
University Entrance Examination	امتحان القبول في الجامعة
Illiteracy	اميـة ـ الامية
Transfer	انتقـال
Commuting	الانتقال اليومي بين امكنة السكن والعمل المتباعدة
Priority	أولويـة

ـ ب ـ

Enquiry (ies), Research	بحث (ج ـ بحوث)
Term paper	بحث فصلي (يقدم خلال الفصل الدراسي)
Participant research	بحث مشـارك
Essay	بحث مقالي
Alternative (s)	بديل (ج ـ بدائل)

Software	برامج ومواد تعليميـــة تعرض في الاجهزة التربوية الصلبة
Head Start Programme	برنامج البداية المتقدمة (الولايات المتحدة)
A college work - study programme	برنامج جامعي يجمع بين الدراسة والعمـــل
Battery of «minimum Competency» tests	بطارية اختبارات الكفاءة الدنيـــا (الولايات المتحدة)
Dimension (s)	بعـــد (ج ــ أبعاد)
Structure (s)	بنيـــة (ج ــ بنى)
Polytechnical	بولتكنيكي (الاتحاد السوفيتي)
House of culture	بيت الثقافة (الاتحاد السوفيتي)
The Pioneer House	بيت الطلائع أو الرواد (الاتحاد السوفيتي)

ــ ت ــ

Exchange	تبـــادل
Insight	تبصر
Interdependence	تبعية متبادلة
Achievement, attainment	تحصيل ــ انجاز
Operational analysis	تحليل اجرائي
Tabular analysis	تحليل جدولي
Comparative analysis	تحليل مقارن
Innovation	تجديـــد
Trial and Error	التجربة والخطأ
Planning	تخطيط
Frontier	تخم ، تخوم ، تخومي
Homemaking	التدبير المنزلي

Work training	تدريب على العمل (الاتحاد السوفيتي)
In-service training	تدريب في أثناء الخدمة
Pre-professional training	تدريب قبل ـ مهني
Vocational training	تدريب مهني
Hierarchy (ies)	تراتب (ج ـ تراتبات)
Social, or community, education	تربية اجتماعية (للكبار)
Extension education	تربية اضافية
Compulsory education	تربية الزامية أو تعليم الزامي
Post-compulsory education	تربية بعد ـ الزامية
Post-school education, Further education	تربية بعد ـ مدرسية
Compensatory education	تربية تعويضية
Liberal,or liberal arts, education	التربية الحرة
Periodic education	تربية دورية
General education	تربية عامة
Remedial education	تربية علاجية
Non-formal education	تربية غير نظامية
Pre-school education	التربية قبل المدرسية
Adult education	تربية (أو تعليم) الكبار
Bookish education	تربية كتبيــة
Informal education	تربية لا نظامية
Continuing education	تربية مستمرة
Recurrent education	تربية معاودة
Comparative education	التربية المقارنة
Rationalization	ترشــيد
Promotion	ترفيــع
Coding	ترميــز
Double promotion (s)	ترفيع مزدوج

Drop-out	تسرب
Streaming, grouping	تشعيب
Homogeneous grouping	تشعيب الى زمر متجانسة
Heterogeneous grouping	تشعيب الى زمر غير متجانسة
Socialization	تطبيع اجتماعي، أو تنشئة اجتماعية
Equivalence of qualifications	تعادل المؤهلات
Reinforcement	تعزيز
Rote learning	تعلم حرفي ، أو صم عن ظهر قلب
Higher education	تعليم عال ، التعليم العالي
Co - eds	تعليم عال مختلط (الولايات المتحدة)
Free schooling, free tuition	تعليم مجاني
Feed-back	تغذية راجعة
Interpretation	تفسير
Brightness, excellence	تفوق
Provision (s)	تقديم (ج ـ تقديمات)
Evaluation, assessment	تقويم
Equal opportunities, democratization	تكافؤ الفرص ، ديموقراطية التعليم
Pupil	تلميذ
Assimilation	تمثل ، استيعاب
Urbanization	تمدين
Vocationalization	تمهين
Finance, financing	تمويل
Segregation	تمييز
Prediction	تنبؤ
Class stratification	تنضد طبقي
Standardization	تنميط

Communication (s)	تواصل (ج ـ تواصلات)
Timetable	توقيت مدرسي ، جدول التوقيت

ـ ث ـ

Culture	ثقافــة

ـ ج ـ

Private university	جامعة أهلية
Public university	جامعة عامة (تمولها المدن والسلطات المحلية في اليابان)
National university	جامعة قومية أو وطنية (تمولهــا الحكومة القومية في اليابان)
Composite university	جامعة مجمعة ـ اليابان
State university or college	جامعة (أو معهــد) الولايــة ـ الولايات المتحدة
Open University	الجامعة المفتوحة ـ بريطانيا
European Economic Community	الجماعة الاقتصادية الاوربية
Hardware	الجهاز التكنولوجي الصلب أو المعدني
Personnel	الجهاز العامل في مؤسســة أو مجال ما
Juveniledelinquency	جنوح الاحداث

ـ ح ـ

Computer	حاسب ، حاسوب
Newness	حداثــة
Mobility	حراك
Period	حصة درسية
Self-government	الحكم الذاتي
Cycle	حلقــة

The orientation cycle	حلقة التوجيه ـ فرنسا
Slum	الحي الفقير المزدحم
Ghetlo	الحي المغلق

ـ خ ـ

Experience	خبـرة
Empirical	خبري
Plan	خطط ـ خطة

ـ د ـ

Pilot study	دراسة استطلاعية
Part-time study	دراسة بعض الوقت ـ دوام جزئي
Correspondence study	الدراسة بالمراسلة
Undergraduate study	الدراسة الجامعية الاولى
Case study (ies)	دراسة حالة (ج ـ حالات)
Liberal arts studies	الدراسات الحرة
Graduate, and post-graduate studies	الدراسة (أو الدراسات) العليا
Full - time study	دراسة كل الوقت ـ دوام كامل
Survey	دراسة مسحية ـ مسح
Comparative study	دراسة مقارنة
Cross-cultural study	دراسة مقارنة عبر الثقافات
Area study	دراسة منطقة
Work oriented study	دراسة موجهة للعمل
Monograph	دراسة مونوغرافية
Field study, empirical study	دراسة ميدانية
Theoretical study	دراسة نظرية
Developmental study	دراسة نمائية

Deschoolers	دعاة إلغاء المدرسة
Work-book	دليل (أو مرشد) للعمل
Evidence	دليل أو حجة
Attendance	دوام

— ر —

Komsomol	الرابطة الشيوعية للشباب
Diagram	رسم بياني
Supplement	رَفْد ، رفد
Vision	رؤية
Kindergarten, Nursery school (s)	روضة الاطفال (ج ـ رياض)
Ecole maternelle	روضة الاطفال ـ فرنسا

— ز —

Fellowship	زمالة (منحة دراسية في مستوى الدراسات العليا)

— س —

The cumulative record	السجل المدرسي التراكمي ـ الاتحاد السوفييتي
The educational ladder	السلم التعليمي
Five - point scale	السلم ذو الدرجات الخمس (في التقويم)
The Uniform salary scale	السلم الموحد للرواتب
Borderline behavior	السلوك الحدّي (المتطرف)
Policy (ies)	سياسة (ج ـ سياسات)

السياسة التربوية	Educational policy
سياق (ج ـ سياقات)	Context (s)

ـ ش ـ

شـامل	Comprehensive
شراكة ، شريك	Partnership, partner
شهادة أو درجة	Certificate, degree
شهادة الدراسة الثانوية أو شهادة النضج ـ الاتحاد السوفييتي	Attestat zrelosti
شهادة الدرجة الجامعية الاولى ـ الاتحاد السوفييتي	University, or Institute Diploma
شهادة المرشـح في العلـوم ـ الاتحاد السوفييتي	Kandidat Nauk
شهادة الدراسة الثانوية ـ المانيا الاتحادية	A bitur
شهادة الدراسة الثانوية ـ بريطانيا	General certificate of Education (GCE)
شهادة الدراسة الثانوية من المستوى المتقدم	G C E at advanced level (A level)
شهادة الدراسة الثانوية من المستوى العادي	G C E at ordinary level (O level)
شهادة الدراسة الثانويـة العامة ـ فرنسا	Baccalauréat
شهادة الدراسة الثانويـة الفنيـة والمهنية ـ فرنسا	Brevet ....
شهادة الكفاءة المهنية ـ فرنسا	Certificat ....
شهادة الاجـازة الجامعية (ثلاث سنوات دراسية) ـ فرنسا	Licence

Maîtrise	شهادة نهاية المرحلة الجامعية الاولى (اربع سنوات دراسية) ـ فرنسا
High-school Diploma	شهادة نهاية الدراسة الثانوية ـ الولايات المتحدة
Associate in Arts or Sciences	شهادة مشارك في الآداب أو العلوم (سنتان من التعليم العالي) ـ الولايات المتحدة
B. A; B. S.	شهادة بكالوريوس في الآداب أو العلوم (٤ سنوات من التعليم العالي) ـ الولايات المتحدة
M. A.; M. S.	شهادة ماجستير في الآداب أو العلوم (دراسات عليا) ـ الولايات المتحدة
Ph. D.	شهادة دكتور في الفلسفة (دراسات عليا) ـ الولايات المتحدة

ـ ص ـ

Class	صف دراسي ـ طبقة اجتماعية
Classes préparataires	صفوف اعدادية (للمدارس العليا أو العظمى) ـ فرنسا
Heterogeneous classes	صفوف غير متجانسة
Homogeneous classes	صفوف متجانسة
Policy making	صنع السياسة
Decision making	صنع القرار أو اتخاذه

ـ ض ـ

Control	ضبط

ـ ط ـ

Student	طالب

Method (s)	طريقة (ج ـ طرائق)
Progressive methods	طرائق تقدمية
Pioneer (s)	الطلائع أو الرواد ـ الاتحاد السوفييتي

ـ ظ ـ

Phenomenology	الظاهراتية ـ أو الظواهرية

ـ ع ـ

Returners	العائدون الى الدراسة بعد انقطاع (صغارا وكبارا)
Monitor	عريف
Remedial	علاجي
Laïcism	علمانية
Ecology	علم البيئة
Politics	علم السياسة
Social sciences	علوم اجتماعية وانسانية
Pure sciences	علوم بحتة
Educational (or Pedagogical) sciences	علوم التربية
Applied sciences	علوم تطبيقية
Classwork	العمل الصفي
Socially useful labour	العمل المفيد اجتماعيا ـ الاتحاد السوفييتي
Operation, process	عملية

ـ غ ـ

Objective (s)	غرض (ج ـ أغراض)
Absenteeism	غياب أو تغيب

ـ ف ـ

Age - group	فئـــة عمريـــة
Disadvantaged group	فئة محرومة
Working hypothesis	فرضية عاملة
Research team	فريق للبحث
Term	فصل دراسي
Trimester	فصل دراسي ثلثي
Quarter	فصل دراسي ربعي
Semester	فصل دراسي نصفي

ـ ق ـ

Admission (s)	قبــول
Study loan (s)	قرض دراسي (ج ـ قروض)
Fees, tuition fees	قسط مدرسي (ج ـ أقساط)
Preparatory department (s)	قسم تحضيري للتعليم العـالي ـ الاتحاد السوفييتي (ج ـ أقسام)
Extracurricular section (s)	قســم النشـاط اللا صــفي ـ الاتحاد السوفييتي (ج ـ أقسام)
Traditional sector	قطاع تقليدي (في الاقتصاد والمجتمع)
Modern sector	قطاع حديث (في المجتمع والاقتصاد)

ـ ك ـ

Basic Competency	الكفاءة الاساسية (الولايات المتحدة)
Junior college	كلية صغرى ـ الولايات المتحدة
Community college	كلية المجتمع ـ الولايات المتحدة

ـ ل ـ

Literacy	لا أميــة
Basic literacy	اللا أمية الاساسية

Retained literacy	اللا أمية المحتفظ بها
Decentralization	لا مركزيــة
Uncertainty	اللا يقين

— م —

Academic Competitions	مباريات أكاديمية
Olympiads	مباريات أكاديميــة في الرياضيــات والعلوم ــ الاتحاد السوفييتي
Follow - up	متابعــة
Prerequisites	متطلبات ، شروط مسبقة
Admission requirements	متطلبات القبول
Post - industrial society	المجتمع بعد الصناعي
Learning society	المجتمع المتعلم
Stream	مجرى دراسي
County board	مجلس الاقليم ــ الولايات المتحدة
The College Entrance Examination Board	مجلس امتحانات الدخول الى الجامعة ــ الولايات المتحدة
Local board	المجلس المحلي
School board	مجلس المدرسة
Lecturer	محاضر (في جامعة او معهد عال)
Chain stores	مخازن سلسلية
Elementary, or primairy school	المدرسة الإبتدائية أو الاولية
Lower primary school	المدرسة الابتدائية الدنيا ــ الهند
Higher primary school	المدرسة الإبتدائية العليا ــ الهند
Basic school	المدرسة الاساسية
Private school	مدرسة أهلية
Missionary school	مدرسة تبشيرية (تابعة لارسالية دينية)

Apprenticeship school	مدرسة تعلم الصنعة
Boarding school	مدرسة داخلية
Secondary school	المدرسة الثانوية
High school	المدرسة الثانوية ـ الولايات المتحدة
Aided school	مدرسة معانة ـ الهند
District school	مدرسة تابعة للمنطقة ـ الولايات المتحدة
Municipal school	مدرسة تابعة للبلدية ـ الهند
Junior (or Lower) high school	المدرسة الثانوية الدنيا (الولايات المتحدة ـ اليابان)
Senior (or upper) high school	المدرسة الثانوية العليا (الولايات المتحدة ـ اليابان)
Comprehensive secondary (or high) school	المدرسة الثانوية الشاملة
Public school	مدرسة عامة (مجانية تمول من الضرائب)
Public school	مدرسة عامة (أهلية مأجورة ذات مستوى راق) ـ بريطانيا
Gymnasie	المدرسة الثانوية الاكاديمية ـ الدنمارك
Realskole	المدرسة الثانوية الواقعية ـ الدنمارك
Folk high school	المدرسة الثانوية الشعبية ـ الدنمارك
Liceo	المدرسة الثانوية الاكاديمية ـ ايطاليا
Collége d'enseignment secondaire	المدرسة الثانوية المتوسطة أو الدنيا ـ فرنسا
Lycée d'enseignement secondaire	المدرسة الثانوية الاكاديمية أو العليا ـ فرنسا
Les grandes écoles	المدارس العليا أو العظمى ـ فرنسا
Grammar school	المدرسة الثانوية الاكاديمية ـ بريطانيا
Gymnasium	المدرسة الثانوية الاكاديمية ـ المانيا الاتحادية

Work school	مدرسة العمل ـ الاتحاد السوفييتي
Extended - day school	المدرسة ذات اليوم المطوّل ـ الاتحاد السوفييتي
Teknikum (y)	مدرسة ثانوية متخصصة (تكنيكوم ، ج تكنيكومي)ـ الاتحاد السوفييتي
Fief school	مدرسة تابعة للاقطاعية ـ اليابان القديمة .
Temple school	مدرسة تابعة للمعبد ـ اليابان القديمة
Attached school	مدرسة ملحقة بالجامعة
Vocational or professional school	مدرسة فنية أو مهنية
Scholastic	مدرسي
Hostel (s)	مدينة جامعية ـ مساكن الطلبة
Akademgorodok	مدينة المؤسسات الجامعية ـ الاتحاد السوفييتي
Urban	مدني
Revision, review	مراجعة
Phase, stage	مرحلة
Methodological centre	مركز للتأهيل التربوي ـ الاتحاد السوفييتي
Extension centre	مركز للتربية الاضافية
Work experience centre	مركز لخبرة العمل ـ الاتحاد السوفييتي
Evening centre	مركز للدراسة المسائية
Educational Resources Information centre - ERIC	مركز المعلومات حول الموارد التربوية ـ الولايات المتحدة
Centralization	المركزية
Mastery level	مستوى الاتقان ، أو التمكن

Level, standard	مستوى
Accountability	المسؤولية أمام جهة عليا
Participation	مشاركة
School Workshop	مشغل المدرسة
Polytechnics	معاهد أو كليات الهندسة والعلوم التطبيقية ــ بريطانيا والولايات المتحدة
College	معهد ، أو كليـة
The Institute of defectology	معهد للدراسة الإعاقات ــ الاتحاد السوفييتي
Technical college	معهد تقني
Institut universitaire de Technologie (IUT)	المعهد الجامعي للتقنية ــ فرنسا
Intermediate college	معهد متوسط، أو معهدعال متوسط
Teachers' college	معهد أو كلية المعلمين
Comprehensive college	معهد شامل ، أو كلية شاملة
Land Grant college	معهد ممول من منح الاراضي ــ الولايات المتحدة
Datum (data)	معطى ، ج ــ معطيات
Parameter (s)	مَعْلَمة ، ج ــ مَعْلَمات
Criterion (criteria)	معيار ، ج ــ معايير
Concept (s)	مفهوم ، ج ــ مفاهيم
The superintendent of public education	مفوض التربية في الولاية ــ الولايات المتحدة
Interview	مقابلة
Approach	مقاربة
Implication (s)	مقتضى ، ج ــ مقتضيات
Course	مقرر ، أو مساق دراسي

مقررات أو مســاقات لتجديـد المعلومات أو للانعاش	Refresher courses
مقررات الساندويتش (أو الشطائر) ـ بريطانيـا	Sandwich courses
مقررات أو موضوعات اختيارية	Elective courses or subjects
مكننـة	Mechanization
مناظر التربية في المنطقة ـ الولايات المتحـدة	The commissioner for Education
منح الاراضي ـ الولايات المتحدة	Land grants
منحـة دراسيـة	Scholarship
منته ومنتهية (بالنسبة للدراسـة أو المرحلة الدراسية)	Terminal
منطقة مدرسية ـ الولايات المتحدة	School district
منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية	Organization for Economic cooperation and Development (O E C D)
منظـور	Perspective
منهج ، ج ـ مناهج	Curriculum (curricula)
المنهج ذو المحور المشترك	The common core curriculum
مهـارة	Skill
المهارات الاساسية (القراءة، الكتابة، الحساب، بصورة عامة)	Basic skills
المهن ذات الياقات البيضاء	White-collar occupations
مؤسسـة	Institution
مؤشـر	Indicator
موضوعية ، موضوعي	Objectivity, objective
موهبة ، موهوب	Talent, talented

— ن —

Young technologists' club	نادي التقنيين الصغار ـ الاتحاد السوفييتي
Conveyor belt	ناقلة ميكانيكية دوارة
Elite	نخبة
Aristocracy	نخبة اجتماعية
Meritocracy	نخبة فكرية
Conference	ندوة
Brain drain	نزف أو استنزاف الادمغة
Activity (ies)	نشاط ، ج ـ انشطة
Activité d'éveil	نشاط لاثارة الاهتمام أو الايقاظ ـ فرنسا
Support activity	نشاط داعم ، للمقصرين
Deepening activity	نشاط معمّق ، للمتفوقين
System (s)	نظام ، ج ـ انظمة أو نظم
One - track educational system	نظام تعليمي ذو مجرى وحيد
The Caste system	نظام الطوائف ـ الهند
School system	نظام مدرسي
Shift system	نظام نصفي (لخدمة فوجين من التلاميذ في مدرسة واحدة)
The inside view	النظرة الداخلية (نظرة الناس من داخل نظامهم)
Pattern, standard	نمط
Model	نموذج

— هـ —

Wastage	هدر
Educational aim (s)	هدف تربوي ، ج ـ أهداف

هيئة الاختبارات التربوية ـ الولايات المتحـدة	Educational Testing service
هيئة التدريس (ولا سيما في جامعات الولايات المتحدة ومعاهدها)	The Faculty

ـ و ـ

الواجب المنزلي ، أو الوظيفة البيتية	Homework
وثوقيـة	Dogmatism
وحدة معتمدة، في التقويم ـ الولايات المتحدة	Credit unit
وحـدة التـدريس والبحـث ـ في الجامعات الفرنسية	Unité d'enseignment et de recherche (U E R)

* * *

الفهرس

« عالم واحد » فلا يوجد ثمة قطر أو بلد يمكنه أن يعيش معزولاً عن بقية أجزاء العالم . تلك هي حقيقة عصرنا ، عصر المواصلات المتسارعة . التي ألغت المسافات الزمنية والمكانية عصر الاعلام المعمم الذي يقدم لك كل يوم صورة عن عالمك المتبدل ولهذا كثرت الدراسات المقارنة وشملت الفعاليـة الثقافية في جوانبها المتعددة . ولا شك في أن الانسان يرغب في معرفة الطرق التي يتكون بواسطتها الانسان المتقدم ، أي الانسان الذي يحقق الانجازات العلمية التقنية . وهذا الكتاب يلبي هذه الرغبة فهو يتألف من اربعة اقسام . القسم الاول للتبدلات التربوية المتسارعة . والقسم الثاني للمنهج الذي تقوم عليه هذه الدراسات والقسم الرابع لمستقبل الدراسات المقارنة . اما القسم الثالث ، وهو الاطول اذ يشمل حوالي ثلاثة ارباع الكتاب فهو مكرس للمقارنة بين التربية المعتمدة اليوم في الدانمارك وفرنسا . الولايات المتحدة الامريكية . والاتحاد السوفياتي الهند واليابان كما انه يبرز الخاصة الاهم لكل من هذه الانماط التربوية الستة . فالتربية الفرنسية عقلانية منطقية والتربية الامريكية (على عجلات) كما يقول الكتاب اي انها تربية الانسان الذي يتوخى السرعة في كل امر . اما الهند فتحاول ان تجمع بين خطين متعارضين : التنمية الاقتصادية التي تتطلب حكما مركزيا قويا . والديموقراطية التي تتطلب ان تعتمد على الحرية الفردية . وتقابلها اليابان التي تحاول ان تجمع هي أيضا بين قطبين متعارضين : القديم والحديث . فهي تأخذ بكل اسباب الحداثة وتحافظ في الوقت ذاته على عاداتها وتقاليدها وادبها وغير ذلك مما ورثته عن الاجداد القدامى واخيرا فالاتحاد السوفياتي يتقيد باحكام المنهج الشيوعي .

هذه الخصائص تبرهن لنا على ان العالم واحد نعم ـــ لكنه أيضا متعدد .

الطبع وفرز الألوان في مطابع وزارة الثقافة

دمشق ١٩٨٩

سعر النسخة داخل القطر
١٥٠ ل.س

في الأقطار العربية ما يعادل
٢٧٥ ل.س